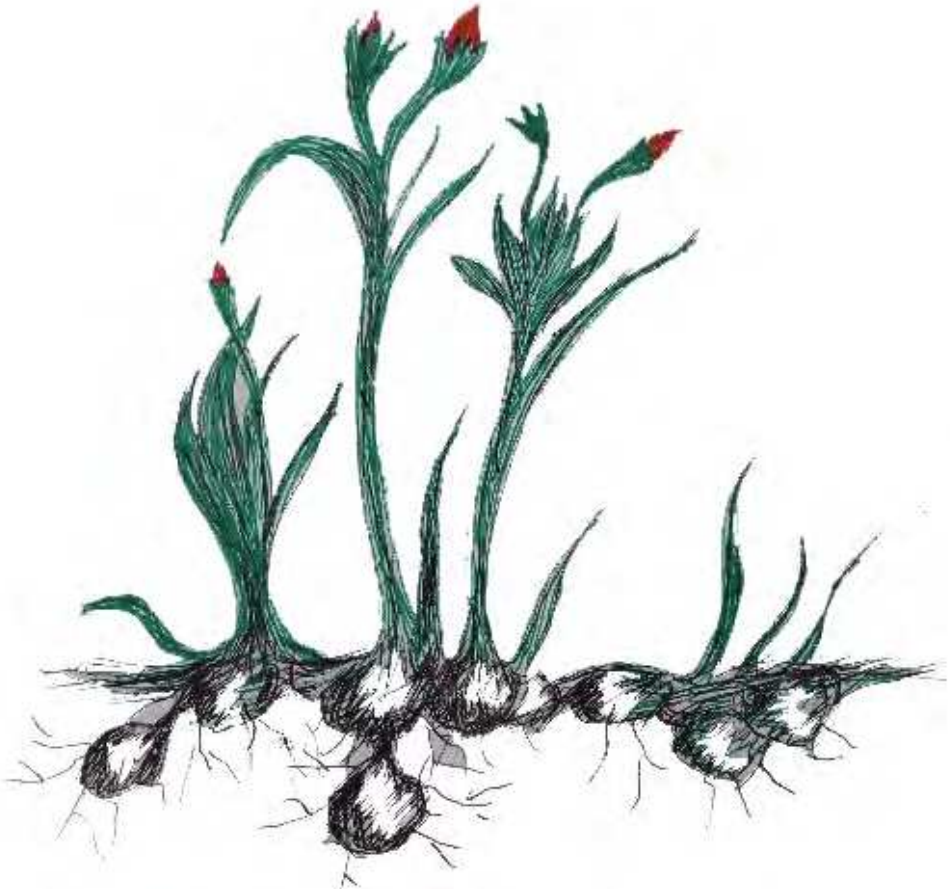
Por una pedagogía regenerativa y significativa

Revaloración y regeneración de la praxis pedagógica a través de sus relatos: hacia nuevas relaciones educativas.

Manuel Moreno Castañeda



2022. Manuel Moreno Castañeda
www.profesormanuelmoreno.com

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es

Primera edición: Febrero, 2022.
ISBN Obra independiente: 978-607-293276-0
Ilustraciones: Manuel Moreno Castañeda
Edición y diseño: Ramsés Moreno y David Aguayo

Dedico esta obra a:

Mi esposa Rosa María, por su compañía, apoyo y amorosidad.

Mis hijas e hijos por el sentido que le han dado a mi vida
Manuel Tonatiuh
Hugo Ramsés
Rosa Noemí
Mayra Patricia
Tania Margarita
Jesús Cuauhtémoc

A Eduard por su valioso apoyo personal e institucional.

A Cruz Prado por sus orientaciones y confiabilidad.

Índice

Entrada **5**

Capítulo I
Rizoma conceptual 13

Capítulo II
Contextualizando las Mediaciones Pedagógicas 28

Capítulo III
La educación fragmentada en una sociedad fragmentada 53
Reflexiones 61

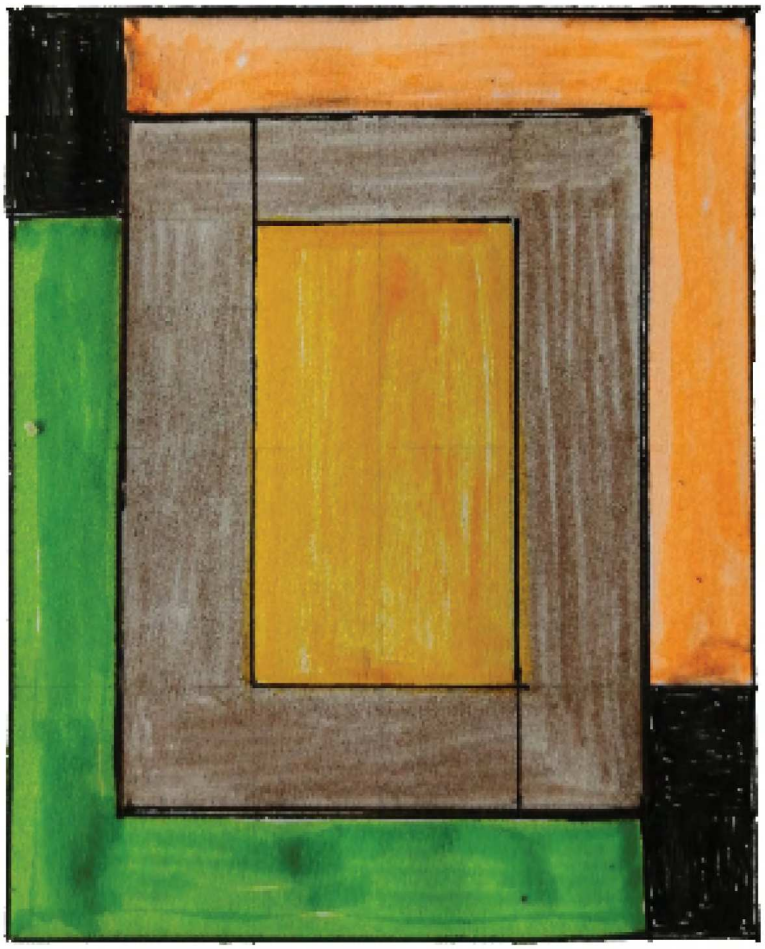
Capítulo IV
Una visión de las mediaciones pedagógicas y su carácter regenerativo 62

Capítulo V
Desde situaciones pedagógicas vividas y conocidas hacia nuevos paradigmas 87

Capítulo VI
Rumbos metodológicos, su caminar y recolección de información 105
Reflexiones 142

En la Búsqueda de Conclusiones (Siempre inacabadas) **146**

Referencias **166**



Entrada

La educación es mucho más que las escuelas, es un error y un desatino encerrarla y limitarla a las aulas escolares.

Salgamos, miren cómo brilla el firmamento.

Probablemente de todos nuestros sentimientos el único que no es verdaderamente nuestro es la esperanza. La esperanza le pertenece a la vida, es la vida misma defendiéndose.

Julio Cortázar.

Este libro es en principio mi tesis de doctorado en la Universidad Lasalle de Costa Rica, reescrita y aumentada en un lenguaje que pretende ser más adecuado como texto de amplia difusión. Fue escrito con la convicción de que la educación es un proceso de interacciones diversas con la realidad, con el conocimiento y especialmente entre personas, personas que empiezan con uno mismo. Proceso que es inherente a la humanidad en todos sus tiempos y ámbitos.

Entiendo que como procedimiento de esa generalidad cultural las sociedades formulan sus propios sistemas educativos, mediante la legitimación de determinados contenidos de aprendizaje, las circunstancias en que deben suceder y los modos en que deben enseñarse, aprenderse y valorarse.

De acuerdo con estas consideraciones es de vital importancia no perder de vista que, aunque es una obviedad decirlo, la educación es mucho más que las escuelas, que éstas son sólo acciones de institucionalización y legitimación por parte de quienes ejercen el poder en determinadas situaciones sociales. Acciones que se dan al interior de las organizaciones escolares, las cuales, para diferenciarlas de lo educativo en su acepción más amplia e integral, en esta obra denomino *organizaciones académicas*. Visto así, lo educativo envuelve y está dentro de lo académico.

Aun cuando a los ideales educativos, con sus fines sociales, sus bases científicas y principios filosóficos, se les pretende meter en la estructura y los procedimientos de las organizaciones académicas, dicho de otro modo, se les academiza; suelen sufrir modificaciones al ajustarlos a los modos organizacionales que sus administradores consideran más adecuados para su gestión. Procedimientos que suelen tender hacia la homogenización y fragmentación de procesos y contenidos educativos, comúnmente limitados y ajustados al entendimiento y capacidad de control de quienes están a cargo de las decisiones en los sistemas académicos y, a su vez, pueden tener en mente y en su actuar, las

presiones y recomendaciones de instancias de poder externas a la vida académica, como son los organismos y grupos de poder económicos y políticos nacionales y transnacionales, cuyas pautas hacen caer a las instituciones académicas en una especie de colonialismo académico.

De ahí que tres tendencias de los sistemas educativos sean: la homogeneización extrema, el colonialismo académico y la fragmentación de los procesos educativos. Para empezar, separan la gestión del conocimiento en estancos: investigación, extensión y docencia son ámbitos incomunicados entre sí.

Con respecto a la docencia, es en esos modos de enseñar que se dan las mediaciones pedagógicas institucionales que, reitero, se han ido fragmentando en sí y con otros procesos educativos, lo que incide en su pérdida de sentido. De ahí mi propósito de trabajar en propuestas pedagógicas con mejor sentido para la vida con énfasis en la relación con: el conocimiento, la realidad, los medios para aprender, uno mismo y entre la escuela y su ambiente social y natural.

Por tal motivo, con este trabajo intento acercarme a saberes y prácticas que ayuden a comprender las relaciones educativas que suceden en diversas situaciones, que por ahora ubico cuando se trata de la educación institucionalizada, en el aula, la comunidad y los entornos virtuales, con el propósito de que este estudio sea de valor para aprender mejor a formular y poner en marcha propuestas de mediaciones pedagógicas significativas que trasciendan en el bien vivir.

Así pues, la intención es avanzar en una propuesta de nuevas mediaciones pedagógicas con mejor sentido para la vida, a partir de la recuperación de relatos pedagógicos que den cuenta de la manera en que algunos docentes perciben esa significancia, sea cual sea el ámbito en que suceden. Con la aclaración de que, en este caso, me centraré en los ambientes escolares, comunitarios y virtuales. Sin dejar de reconocer que también se dan en otros ambientes como la familia, el lugar de trabajo y muchos más; y que dichas relaciones surgen tanto en la espontaneidad de la vida cotidiana, como de manera sistemática y profesional en las instituciones escolares. Así mismo, entiendo que, si bien estos ámbitos suelen verse como separados, en la vida real se amalgaman y lo deseable es que hubiera mayor conjunción entre ellos.

Por ahora, sólo puedo decir que mi propósito es avanzar en la toma de conciencia en el trabajo pedagógico que conduzca a situaciones educativas con mayor trascendencia, hacia mejores condiciones de vida y convivencia. Lo que indudablemente implica la

búsqueda y construcción de paradigmas diferentes a los establecidos, con nuevos postulados y referentes conceptuales que contrasten y fusionen las ideas con lo vivido; en una praxis pedagógica que supere las contradicciones áulicas de educador-educando, teoría-práctica, e información y sabiduría, con base en principios pedagógicos como:

- Actuar en pro de una educación con sentido para la vida, a partir de la recuperación de la vida educativa misma; por lo tanto, educación basada en y orientada a situaciones vitales.
- Respeto y goce de las diversidades, sobre todo de las personales y culturales, así como de los medios y modos de aprender.
- Entender y vivir el aprendizaje como un proceso creativo, que se manifieste en los modos de aprender y de expresar lo aprendido.
- Ubicarse en situaciones educativas concretas con la complejidad que implican.
- Metodologías y estrategias tecno-pedagógicas congruentes y consistentes con sus bases científicas, orientación social y principios filosóficos.

En fin, ver la educación institucional desde su complejidad y hacia una visión integral de profundidad y de gran alcance y altura. Una propuesta pedagógica que parta de los propios saberes pedagógicos, su revaloración y trasformación; que supere falsos dilemas y reúna: autogestión y colaboración, lo global y lo local, lo antiguo y lo nuevo, lo técnico y lo pedagógico; así como que reunifique el conocimiento fragmentado a partir de y hacia una cultura pedagógica más significativa y trascendente, mucho más allá de la cultura áulica bancaria.

Desde mi situación educativa actual, como profesor jubilado, la intencionalidad que me mueve es hacer una recuperación y revaloración de prácticas pedagógicas propias y de otros educadores en diversos ambientes y modalidades educativas; cuya contrastación y análisis me ayuden a descubrir en ellas las inercias tendenciales, observar de dónde proceden y hacia dónde van y, de seguir así, hacia qué escenarios conducen. Después de esa toma de conciencia, decidir qué fortalecer, qué desechar y qué transformar.

Para mí, el problema es que los sistemas escolares siguen atados al conservadurismo que conviene al poder y que, con innovaciones tecnológicas y un discurso desgastado y simulador, inhibe una educación regeneradora y, como tal, liberadora.

Por tal motivo, tengo el propósito de promover la toma de conciencia del trabajo pedagógico a partir de la reflexión sobre relatos de experiencias vividas, conocidas y ficciones; con el fin de llegar a situaciones educativas con mayor trascendencia, que

avancen hacia mejores condiciones de vida y convivencia. Para ello, trabajé en la recuperación y revaloración de relatos, vividos y/o publicados, de vivencias discentes-docentes de diversas fuentes, ajenas y propias, para indagar cómo en su narración se significa lo valorado en las mediaciones pedagógicas.

Esta revaloración de la mediación pedagógica a través de sus relatos, no se limitaría a las prácticas áulicas institucionales de la educación formal, pues la idea es explorar también las interacciones que se dan en las mediaciones pedagógicas en la cotidianeidad de la educación no formal, como la educación continua y los procesos educativos comunitarios. Aunque no necesariamente habría que leerlo en ese orden, he organizado este documento en los apartados que enseguida expongo.

Empiezo por el intento de un "rizoma conceptual" a fin de explicarme y dar a conocer algunos conceptos que uso en este trabajo, en el entendimiento de que no pueden explicarse y, en consecuencia, comprenderse por sí solos y de manera aislada, ya que su compresión se da en la relación de unos con otros. De ahí mi manera de verlos como un rizoma.

En la contextualización de las mediaciones pedagógicas presento un panorama global del entorno en que se ubican los sistemas educativos, con énfasis en México, donde centro mi estudio, que tratará particularmente situaciones vividas y estudiadas acerca de las mediaciones pedagógicas.

En el capítulo que nombro "una educación fragmentada en una sociedad fragmentada" parto de la premisa de lo sabido y obvio, pero también de lo olvidado: que la educación es mucho más que las escuelas y que éstas, en su afán de institucionalización, se han desarticulado y fragmentado excesivamente y, con eso, separado de la vida cotidiana.

En "una visión de las mediaciones pedagógicas y su carácter regenerativo" pretendo compartir mi perspectiva desde una amplia mirada de lo pedagógico, en que todos seríamos educadores; aun cuando hay quienes ejercen la pedagogía profesionalmente bajo el supuesto de una base científica en la que se cimentan los principios metodológicos, las técnicas y las prácticas cotidianas. Una finalidad de este estudio es conocer qué caracteriza a las mediaciones pedagógicas en la peculiaridad de cada modalidad y ámbito en que suceden, qué les diferencia y qué tienen en común.

En el apartado "desde situaciones vividas y conocidas, hacia nuevos paradigmas pedagógicos" abordo situaciones concretas. A partir de la premisa de que la educación

es básicamente un proceso de relaciones e interacciones, me enfoco especialmente, pero no de manera única, en las relaciones educativas que se dan en los diversos ámbitos educativos áulicos, comunitarios y virtuales. Relaciones entre personas, con el conocimiento y de acercamiento a la realidad. Con la conciencia puesta en que lo esencial son las relaciones personales, que el conocimiento siempre es limitado y la realidad, invariablemente, es elusiva.

En el caminar por los rumbos metodológicos para recoger la información de los relatos pedagógicos, acorde con las ideas de Edgar Morín y otros especialistas en el tema, no veo la metodología como un camino único y predeterminado; sí como una ruta inicial y un rumbo hacia el escenario educativo deseable, que en el camino puede contemplar otras opciones de cambios. Considero que el método se construye en el transcurrir. Perdón por lo trillado de la frase, pero sí, como dice el poeta sevillano Antonio Machado: "se hace camino al andar".

En ese mismo sentido procuraré no caer en falsos dilemas: si cualitativo o cuantitativo, objetividad o subjetividad, un área de conocimiento u otra. Tampoco pretendo situar este estudio en una disciplina científica *a priori*, pues la educación, como proceso complejo que es, requiere de un tratamiento más allá de las disciplinas; aunque por mi propia formación se observará un tratamiento con matices históricos, sociales y culturales. El interés por entender la cultura pedagógica.

Si por algo tuviera que poner un nombre a la orientación metodológica empleada, la ubicaría como una pedagogía narrativa, que lo mismo puede ser de valor como recurso de investigación que en apoyo a la docencia.

Con la idea de facilitar su estudio, no porque se den separadas, presento los relatos empezando por mis propias vivencias, para interiorizar y reflexionar en mis prácticas; luego tomo algunos relatos literarios de ficción para observar idealidades e imaginarios sociales con respecto a cómo se ve lo pedagógico y lo que se piensa en ese sentido; y termino con relatos testimoniales de experiencias cercanas, para un mejor acercamiento al contexto propio.

Relatos todos en los que se mezclan los intentos de objetividad que no pueden, afortunadamente, desprenderse de la subjetividad. Vivencias en diversas modalidades educativas, que recuperan tanto haceres como saberes no sólo de la educación académica formal, sino también de educación continua y procesos educativos comunitarios.

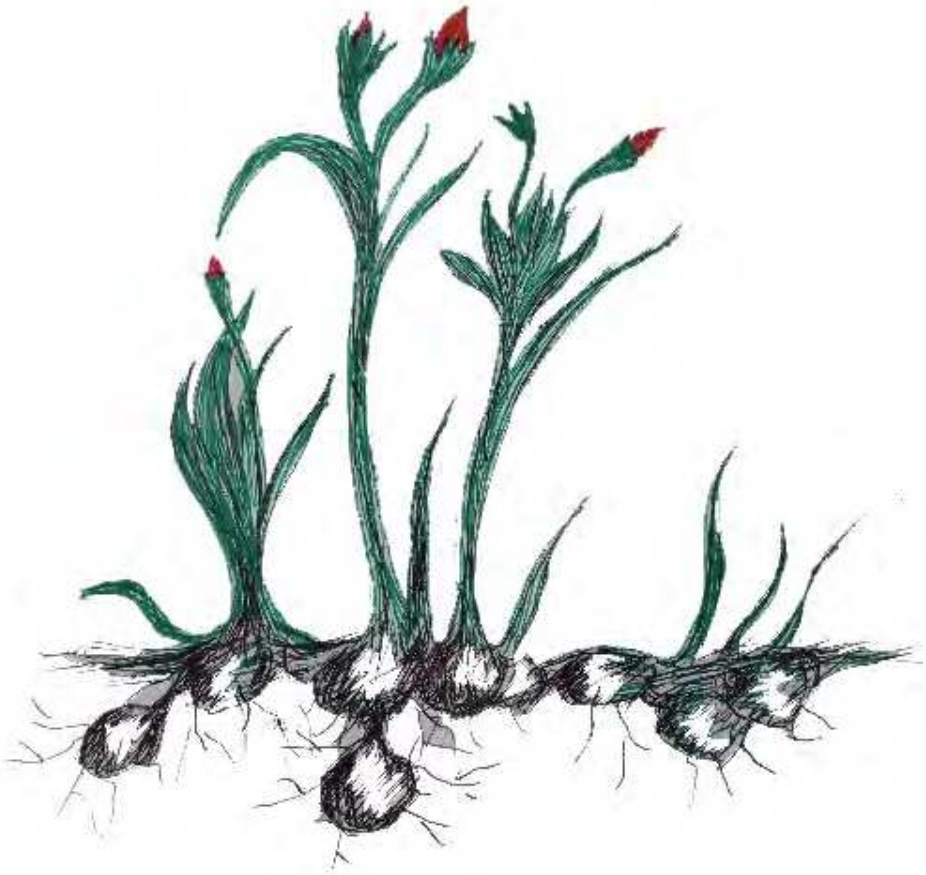
Desde luego, no creo que esa clasificación sea definitoria y delimite, en todo y para siempre, ámbitos y modalidades, dado que los relatos personales no dejan de tener su ficción y la ficción no está tan lejana de la realidad en cuanto que es un elemento de ésta. Así mismo, puede suceder que los procesos educativos de diversos espacios y modalidades se relacionen y mezclen entre ellos.

Además, haré uso de la indagación documental, mediante la recopilación de relatos publicados y para la orientación teórica y metodológica de este trabajo que, a manera de conclusiones no definitivas, culmina con algunas reflexiones en un intento por convertir la información en conocimiento; y éste en saberes que ayuden a vivir mediaciones pedagógicas con un sentido significativo para nuestras vidas y, desde ahí, aventurar algunas propuestas.

En síntesis, opto por revalorar y regenerar la praxis pedagógica desde su mirada como un rizoma conceptual, por dar cuenta, con esta figura, de la complejidad de los fenómenos educativos en el contexto global de éstos, como sistemas en la especificidad mexicana. Utilizo referentes que acerquen al entendimiento de situaciones pedagógicas, ayuden a fundamentar propuestas con la mirada hacia mediaciones pedagógicas regenerativas y significativas, con una orientación metodológica basada en la narrativa pedagógica de: testimoniales directos, historias propias y relatos literarios. O sea, información cuya interpretación me acerque a conocimientos y saberes para comprender mejor las relaciones educativas que suceden en situaciones concretas; y contribuir a la formulación y puesta en marcha de propuestas de mediaciones pedagógicas que trasciendan en el bien vivir.

Al final del trabajo quedan más dudas que respuestas y la inquietud de seguir estudiando y aplicándose en la búsqueda y construcción de nuevos paradigmas para mejores prácticas educativas. Dado lo cambiante de los fenómenos sociales y sus modos de estudio, desde luego, me queda claro que no llegaré a conclusiones como verdades absolutas y para siempre; más bien hablaría de reflexiones, siempre previas e inacabadas, que apuntan a ser propuestas de mediaciones pedagógicas que se caractericen por: su carácter liberador, propiciar la creatividad, fomentar el respeto y goce de la diversidad, superar las contradicciones educador-educando y la búsqueda de nuevos paradigmas educativos. Siempre con la intención de encontrar y/o construir modos de vivir y convivir buenos para todos.

En todo caso, cabe decir que una tarea acuciosa y emocionante de las mediaciones pedagógicas está en la creación y tejido del entramado que genera y regenera las relaciones educativas.



Capítulo I
Rizoma conceptual

Las palabras cobran sentido en cuanto entran en conexión.

Todo cuanto el hombre expone o expresa es una nota al margen de un texto totalmente apagado. Más o menos, por el sentido de la nota, extraemos el sentido que iba a ser el del texto; pero queda siempre una duda, y los sentidos posibles son muchos.

Fernando Pessoa.

La finalidad de este capítulo es presentar algunos referentes conceptuales que considero pueden ayudar a un entendimiento entre quien escribe y los posibles lectores. Para tal propósito intentaré no repetir las formas de los diccionarios y glosarios comunes que definen cada palabra por separado y fuera de contexto; tampoco diseñar esquemas que partan de un concepto principal como tronco teórico que, en sus ramas y hojas, da origen a conceptos que de él se derivan. El propósito va más bien hacia una explicación rizomática donde los conceptos, en una relación no jerárquica, adquieren sentido en su explicación recíproca. Explicación que dé cuenta tanto de definiciones que combinen lo conceptual con lo operativo, como de visiones desde y hacia la teoría y la práctica; con la conciencia de lo que significa la subjetividad, al pretender explicar un concepto que se ha tenido presente en la práctica y que a partir de ella se piensa y pretende exponer claramente. Estas reflexiones me han llevado a la coincidencia con los planteamientos de Humberto Maturana en su obra *Biología de la cognición y Epistemología*:

> La tarea, por lo tanto, que yo propongo, es explicar el observador y el observando. Pero para ello quiero llamar la atención al hecho, de que, explicar es una operación distinta de la experiencia que se quiere explicar: O sea, está en el lenguaje, yo estoy proponiendo una explicación en el lenguaje. Pero, lo que quiero explicar con mi explicación, es una experiencia distinta de mi experiencia en el explicar: aunque mi explicar sea parte del objeto que yo quiero explicar. (Maturana, 1990. p. 17).

Desde otra mirada, creo pertinente aclarar que, si bien en estas definiciones tuve que seguir un orden, no significa que las primeras en escribirse sean primeras en impor-

tancia; más bien prefiero hablar de un orden aleatorio donde desde cualquier concepto encontremos maneras de entender los demás conceptos. De ahí mi pretensión de que se tome como una organización rizomática.

En el *Diccionario de la lengua española* se define rizoma como "tallo horizontal y subterráneo, como el del lirio común" (Real Academia Española, 2019), explicación muy limitada; mientras que la Biología proporciona más detalles como para describirlo como un tallo subterráneo cuyas yemas crecen horizontalmente y de ellas surgen raíces y brotes en forma de estolones que, además de emerger a la superficie, desarrollan tallos, hojas, flores y semillas. Entre los ejemplos de plantas de este tipo, que crecen indefinidamente, está la caña de azúcar, el lirio y el jengibre. En cuanto a las herbáceas, desaparecen con las sequías y renacen con las lluvias por la vida que conservan bajo tierra.

A partir de este concepto biológico, algunos estudiosos lo aplican a las ciencias humanas como señala David A. Rincón Pérez, prologuista de la edición 2016 de *Rizoma*, de Deleuze y Guattari, donde el uso metafórico de dicho concepto se atribuye a "Carl Jung, el discípulo de Freud que tanto trabajó sobre formas de articularse del pensamiento humano..." (Deleuze y Guattari, 2016, p. 10). De acuerdo con este autor, Jung lo utilizaba para referirse a la naturaleza subterránea e invisible de la vida. Tan subterránea e invisible como el rizoma de una herbácea en tiempo de sequía.

Estos planteamientos los compartimos con los compañeros de la comunidad de aprendizaje del doctorado de la Universidad Lasalle de Costa Rica, de donde surgieron las siguientes consideraciones:

> Así como este concepto de rizoma emigró de la botánica a todo lo biológico, luego a la epistemología y psicología, su aplicación ha llegado a otras ciencias y hechos sociales, de la cual el mismo autor nos dice que: "Una organización rizomática del conocimiento es un método para ejercer la *resistencia* contra un modelo jerárquico, que traduce en términos epistemológicos una estructura social opresiva" (Deleuze y Guattari, 2016, p. 15). Desde esta apertura y amplitud conceptual los enfoques rizomáticos son aplicables a múltiples procesos naturales y sociales, entre éstos los educativos y por tanto los académicos.

> Así pues, desde esa visión rizomática intentamos las siguientes explicaciones conceptuales, sin una definición única que sirva para todo y para siempre, pues las palabras como los idiomas de los que forman parte son sistemas dinámicos que se transforman continuamente en su adaptación a distintos contextos y momentos históricos.

> Por eso coincidimos con Assmann en el sentido que "la imagen del rizoma sirve para transmitir la idea de que tenemos que sustituir en nuestro imaginario epistemológico todo lo que remite a centros fijos, troncos dominantes, ramificaciones excesivamente delimitadas del saber, disciplinas autosuficientes, significados cerrados, certezas concluyentes" (Assmann, 2002, p. 77) y dar lugar al concepto de rizoma que es "un proceso abierto de raíces y ramificaciones" (Ibid. p. 167).

Es muy común que se tomen prestados conceptos de unas ciencias para buscar explicaciones de otras. Así, palabras de la Anatomía, como órgano, tejido, aparato o célula, se usan en Sociología para hablar de órganos, tejidos, aparatos o células sociales; en ese sentido, el concepto rizoma, tomado de la Biología, específicamente de la Botánica, referido a un tipo de raíces, se aplica a diversos fenómenos; en este caso para presentar e intentar explicar los referentes conceptuales de esta obra.

Desde esta mirada, no veo que los conceptos puedan explicarse por sí solos y de manera aislada, pues su compresión se da en relación con otros conceptos. De manera que veo un rizoma conceptual como un entretejido de palabras cuyo significado no reside tanto en sí mismas, como en su relación con otras palabras y en el contexto en que se expresan, escuchan y dialogan. Son, pues, palabras en relación que pueden tener el mismo nivel jerárquico en su significado.

También parto de la premisa de que así como todo texto cobra sentido en su contexto, también los conceptos cambian en cada momento histórico; por ejemplo, no es lo mismo el uso que se le daba a la palabra pedagogía en los años en que se aplicaba a los cuidadores de niños o la docencia de educación básica; que su referencia en los últimos años, cuando la pedagogía implica ya una explicación científica del acto de educar o su orientación social, sin que necesariamente se refiera a niños. Paulo Freire la aprovecha

para referirse a la educación en cualquier edad, aunque su trabajo estuvo muy dedicado a los adultos.

Creo importante hacer énfasis en tener presente el carácter histórico del lenguaje y los conceptos que con él se construyen debido a los cambios que en forma y significado tiene a través del tiempo, o la manera en que el lenguaje da cuenta de la historia y viceversa, como bien lo expone Koselleck:

> Ni la concepción lingüística alcanza a representar lo sucedido o lo que realmente fue ni nada sucede sin que su elaboración lingüística lo modifique. La historia social o historia de la sociedad y la historia conceptual se encuentran en una tensión condicionada por la materia histórica que hace que ambas remitan una a otra sin que esa reciprocidad pueda ser superada en algún momento. Lo que se hace no se plasma en palabras hasta el día siguiente, y lo que se dice se convierte en un hecho en el momento en que se libera de uno. (Koselleck, 2012, pp. 12-13).

Así pues, la historia y el lenguaje son conceptos y hechos inseparables por la reciprocidad que los explica y el sentido que adquieren según las personas y su vida en sociedad.

Para redondear la idea, no pretendo elaborar un texto como un árbol, sino como un escrito rizoma, puesto que "un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en medio… Sin principio ni fin, horizontal con multiplicidad de entradas y diversos modos de leer" (Deleuze y Guattari, 2016, p. 68).

Cabe reiterar que los conceptos que aquí se explican, así como sus usos, aparecen en algunos de los trabajos presentados en el transcurso de mis estudios de doctorado, tanto en lo individual como colectivamente en las tareas realizadas por nuestra comunidad de aprendizaje de la Universidad de Cooperación Internacional (UCI), especialmente en la presentación del concepto rizoma.

Educación y Escuela

Hablar de *educación* y *escuela* es un ejemplo de cómo un concepto, para entenderse, necesita de otros. La educación es un proceso permanente, inherente al ser humano;

presente en todos los ámbitos y momentos de su vida, que históricamente se ha institucionalizado de diversas formas, entre éstas, la escuela, que surgió como un producto cultural y como tal puede transformarse y, eventualmente, desaparecer para dar lugar a otras formas institucionales de educación.

Y, por ese su mismo carácter de producto cultural, la educación no se da igual en todas las personas. Lo mismo es posible decir respecto a los modos, espacios y tiempos, que significan distinto para cada una y cada grupo social. Para algunas personas puede ocupar largos tiempos y espacios de su vida, en tanto que para otras muy poco o nada. En otras palabras y de manera simple, la educación es mucho más que las escuelas, lo cual no por ser obvio es siempre bien entendido. Aquí tendríamos uno de los grandes pendientes de la educación institucionalizada: darles a las escuelas un mayor sentido para la vida.

A los conceptos educación y escuela están ligados los de *mediación pedagógica* y *aprendiencia*, que a su vez no pueden separarse; pero cada uno posee su propio significado y modo de realizarse, sea en las escuelas o en la totalidad de lo educativo.

Un ejemplo, como otros, en donde se observa la relación entre conceptos para su mejor entendimiento en un entrelazado conceptual es el de las explicaciones de las mediaciones pedagógicas, que lo mismo se dan en la educación institucionalizada en las escuelas, que en cualquier ámbito y momento de la totalidad educativa de la humanidad. Ahí la aprendiencia sucede tanto en lo individual como colectivamente, o en las estructuras organizacionales de los sistemas educativos.

Creo que también merecen una especial mención los pares conceptuales que, en una aparente polaridad, se presentan como opuestos y complementarios, pues para entender uno necesitamos del contrario. Son como dos caras de una misma realidad. No entenderíamos la paz sin la guerra, ni la vida sin la muerte. Hay palabras que siempre las vemos como pares: claro y obscuro, frío y caliente, comprar y vender, abierto y cerrado, dar y recibir, complejidad y simplicidad, aunque entre ellos puede haber matices. Además, hay otras que siempre estuvieron relacionadas y lo deseable es que no fuera así, por ejemplo, que para que haya ricos deba haber pobres; así mismo, ahora se ubica lo artificial como opuesto a lo natural, sin embargo, lo natural existe independientemente de lo artificial, pero lo artificial no existiría sin lo natural.

En el terreno educativo, existen pares conceptuales como aprender y enseñar, que, en este caso, considero que puede haber, y de hecho sucede, el aprendizaje sin una docencia profesional; pero una docencia sin aprendizaje no tiene sentido.

Otros conceptos en los que considero interesante reflexionar y discernir es la relación entre lo educativo y lo académico. Hay que ver al primero como ese proceso permanente e integral de transmisión y recreación cultural que se da en todos los ámbitos de la vida de todas las personas, en el que, consciente o inconscientemente, existe una orientación social, una fundamentación filosófica y bases científicas. Orientación, fundamentos y bases que luego pretenden llevarse a la educación institucionalizada, en un intento por hacer realidad el ideal educativo soñado, en lo que suele llamarse modelo académico. Modelo que es común ver reflejado en la misión y visión de las instituciones académicas.

Este paso del ideal educativo a su instrumentación en una institución académica, o dicho de otra manera de "academizar la educación", lo veo como un salto mortal en el cual el ideal educativo no suele caer muy bien librado al tratar de darle una estructura organizacional, con sus normas y procedimientos burocráticos rutinarios; tanto los propios de cada institución, como los impuestos por instancias gubernamentales, que no suelen estar muy abiertas a lo que escapa a su entendimiento y capacidad de control.

Ya que menciono la palabra *modelo*, sea educativo o académico, quiero decir que es un término que creo necesario precisar, pues de ninguna manera lo veo como un molde rígido que sirva para reproducir en serie procesos y productos de manera homogénea, y mucho menos tratándose de personas de quienes se pretenda obtener el mismo perfil formativo, mediante currículos rígidos, docencia uniforme y evaluaciones estandarizadas. Es un concepto que habría que resignificar, más que como pautas rígidas e inamovibles, concebirlo como principios y fines sociales que orienten nuestro quehacer educativo con respeto y goce de lo diverso, así como de lo que nos es común.

Sin embargo, la insistencia en construir un orden sólido y homogéneo, por parte de quienes ejercen el poder sobre los sistemas educativos, arroja efectos negativos, como la excesiva fragmentación de dichos sistemas de acuerdo con la definición de Guillermina Tiramonti:

> Con el término "fragmentación" se pretende nombrar una "distancia social" entre los integrantes de diferentes grupos o sectores de la sociedad, de una cualidad diferente de aquella que se caracterizaba con el concepto de segmentación. La fragmentación da cuenta de

> una especificidad en la organización de la estructura social que se diferencia de etapas previas en las que hablábamos de segmentación, término con el que aludimos a distancias sociales y culturales factibles de ser comparadas y hasta ordenadas jerárquicamente.
>
> El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de estos espacios. Así, el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. (Tiramonti, 2013).

Entre los procesos educativos que suelen fragmentarse y burocratizarse, conceptual y operativamente, se encuentran las llamadas funciones universitarias sustantivas: docencia, investigación y extensión, que suelen estar en dependencias y oficinas separadas, lo que fracciona y separa los procesos para la fluidez del conocimiento y su gestión; en lugar de que la docencia sea un proceso que se alimente de la investigación para sus contenidos y modos de aprender y enseñar. Contenidos que, a su vez, se compartan con la comunidad por medio de la extensión universitaria. Extensión que puede ser campo para la investigación, no sólo para la generación de conocimientos, también para la aplicación de éstos. Todo en vinculación con las personas de la comunidad, con lo que lo educativo y lo académico adquieren sentido para la vida.

Desde esta mirada lo académico fluiría sin funciones separadas, sin privilegiar una sobre otras, que se aborde mediante cualquiera de ellas y desde ahí se articulen las demás; considerando siempre que lo educativo envuelve y está dentro de lo académico, como entorno en el que se mueve y como práctica cotidiana.

Sin dejar de lado la intención de abandonar la práctica de establecer *a priori* jerarquías conceptuales y el propósito de tener presente una concepción holística de la educación, no deja de estar ausente la tentación de priorizar lo pedagógico como foco y eje central de estudio; además de mi innegable subjetividad por ser esta función la que más me ha apasionado en mi trayectoria profesional. Es desde estos sesgos y particulari-

dades que pretendo una visión holística y acciones que superen la actual fragmentación de los procesos educativos y académicos; y su violenta relación con la naturaleza y, como parte de ésta, la humanidad. Totalidad en la que considero puede contribuir un enfoque ecopedagógico, como lo proponen Francisco Gutiérrez y Cruz Prado:

> La pedagogía de la ciudadanía ambiental de la era planetaria desborda en consecuencia, los estrechos límites de la educación tradicional centrada en la lógica de la competencia y acumulación, y en la producción ilimitada de riqueza sin consideración a los límites de la naturaleza y las necesidades de los otros seres del cosmos. (Gutiérrez y Prado, 2015, p. 31).

Desde esa perspectiva, la Biopedagogía tendría muchos saberes de los cuales abrevar, aunque lo planteemos como un proceso biológico por la articulación que se da entre educación y vida. Hay otras disciplinas que, como fuentes de conocimiento, pueden contribuir con importantes explicaciones a los procesos de aprendiencia en su adaptación, flexibilización, reestructuración, autoorganización y evolución que, como todo hecho de la vida natural, se incorpora en la vida educativa.

Así mismo, por esa vinculación entre aprendizaje y vida, me propongo cuidar, como ya lo mencioné, desde una visión holística del aprendizaje, su dimensión emocional. En este punto, me parece interesante la manera como María Cándida Moraes y Saturnino de la Torre presentan, con base en las ideas de Maturana, las aportaciones de un enfoque autopoiético:

> La teoría Autopoyética nos ayuda a fundamentar esta construcción interactiva entre pensar y sentir, ofreciéndonos una base científica de gran consistencia epistemológica, capaz de reconciliar el proceso de construcción del conocimiento y la manera dinámica en la cual la vida acontece, comprendiendo que vida y aprendizaje ya no se separan más, ya que el aprender también envuelve procesos de autoorganización, de autoconstrucción en la cual la dimensión emocional tiene un papel destacado. Es una teoría que reconoce la inscripción corporal de los procesos cognitivos y colabora en la construcción de ambientes de aprendizaje propicios a la construcción del conocimiento y el desarrollo de valores humanos destacan-

do la bio-psicosociogénesis de esos procesos. (Moraes y de la Torre, s.f., p. 3).

Mediaciones Pedagógicas Regenerativas

En el afán de avanzar hacia una concepción de lo pedagógico en un sentido amplio, creo que a las *mediaciones pedagógicas* habría que acompañarlas de calificativos que las caractericen al menos como significativas, regeneradoras, trascendentes, convivenciales y apropiadas.

Significativas, por el sentido que deben tener para la vida. Considero que un reto de primer orden para los sistemas educativos, que desde lo propio lo veo en América Latina y, como parte de ésta, México, es el contar con instituciones educativas más ligadas a la vida e instancias sociales más educativas. En su búsqueda y construcción, la docencia tiene un rol trascendental, pues debe tener sentido para quienes aprenden, para quienes ayudan a aprender y para la sociedad que espera que las instituciones educativas respondan satisfactoriamente a sus requerimientos.

Que las mediaciones pedagógicas sean regeneradoras implica mucho más que innovaciones tecnológicas eventuales, que es lo que suele hacerse cuando oficialmente se habla de innovación educativa; ya que lo regenerativo en pedagogía sería que, desde nuevos paradigmas, se transformen de fondo y para bien las relaciones educativas habituales, como también se rompa con prácticas pedagógicas inapropiadas y/o se generen nuevas prácticas.

Prácticas educativas trascendentes, en el sentido de que vayan más allá de sus espacios y tiempos escolares institucionales. Que no se crea que el fin último de un curso es su examen final, los resultados de aprendizajes realmente significativos pueden ser observados mucho tiempo después del egreso de la escuela y en ámbitos muy distintos de lo escolar. Otra dimensión de la trascendencia es que lo aprendido no sea de valor sólo para quien aprendió, sino también, y sobre todo, para quienes se beneficien de esos aprendizajes; ejemplo de ello son pacientes que aprovechan lo que aprendió el médico, o estudiantes que enriquecen sus conocimientos con los aprendizajes docentes.

Al pensar en aprendizajes convivenciales o, dicho de otro modo, aprender a convivir, no puedo dejar de pensar en lo que muchos investigadores y profesores han dicho y se han preguntado: ¿por qué si hemos aprendido tanto técnicamente, no hemos apren-

dido a convivir en paz, en una armoniosa convivencia? Me queda claro que no es cosa de aprendizajes escolares en cursos curriculares que no pasan del discurso áulico, dado que, como recomiendan Cruz Prado y Francisco Gutiérrez: "... la sapiencia debe cotidianizarse, tiene que pasar de la reflexión a la acción, de modo que dé sentido a nuestras vidas. (Prado y Gutiérrez, *s. f.*, p. 24).

En estos días suele hablarse mucho de que estamos dejando atrás los tiempos de la revolución industrial; sin embargo, a las escuelas les cuesta trabajo dejar de laborar con los esquemas de esa época, dado que aún sigue presente en procedimientos y/o acciones. A propósito de ese tránsito, ya Iván Illich (1978) destacaba hace más de cuarenta años que:

> El paso de la productividad a la convivencialidad es el paso de la repetición de la falta a la espontaneidad del don. La relación industrial es reflejo condicionado, una respuesta estereotipada del individuo a los mensajes emitidos por otro usuario a quien jamás conocerá a no ser por un medio artificial que jamás comprenderá. La relación convivencial, en cambio siempre nueva, es acción de personas que participan en la creación de la vida social.

Veo una *pedagogía apropiada* en una doble acepción: como propia y adecuada. Propia porque no la ven autoritariamente como una imposición, sino que la hacen suya los participantes; y adecuada porque posee una pertinencia que responde a las esperanzas de quienes confían en su proyecto educativo.

Igualmente, observo esa apropiación como lo contrario a una globalización homogeneizante, que no responde a condiciones, necesidades y proyectos propios. Yo más bien planteo una globalidad alternativa con respeto y goce de la diversidad antes que la homogeneización irrespetuosa. Es decir, coincido con lo que dice Virginia Ferrer en el prólogo de la obra *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, de Francisco Gutiérrez y Cruz Prado:

> Frente a la noción reduccionista de globalización como estrategia del mercado dominante para recolonizar económicamente a los pueblos que viven con otras formas de desarrollo, a través de estrategias de mundialización de finanzas, de circulación sin restricción de capitales, trabajadores y mercancías, los autores en cambio proponen

> la noción de "planetariedad", que incluye las diversas dimensiones éticas, científicas, sociales, sensibles, materiales de vivir juntos en el mismo planeta. (Gutiérrez Pérez y Prado Rojas, 2015, p. 12).

Aprendiencia

Me parece muy adecuado adoptar el concepto *aprendiencia* para este estudio por la conjunción que hace de las ideas de aprendizaje y experiencia, que considero que se puede aplicar tanto a lo que se aprende, como a lo que se experimenta individual, colectiva o institucionalmente; por lo que se puede hablar no sólo de personas, también de comunidades u organizaciones aprendientes. Procesos de aprendiencia como procesos vivos del pensar y el hecho de aprender.

Considero de suma importancia recordar esta concepción de aprender, para entender los sistemas educativos como sistemas vivos que se pueden transformar y adaptar a nuevas situaciones y contextos, como organismos aprendientes.

El aprendizaje, para que sea tal, debe ser generador y creativo, lo contrario sería "un aprendizaje bulímico, que en los exámenes vomita lo memorizado y se queda sin nada" (Acaso, 2013, p. 317). Es decir:

> El aprendizaje no es un amontonamiento sucesivo de cosas que se van reuniendo, sino que se trata de una red o trama de interacciones neuronales muy complejas y dinámicas, que van creando estados generales cualitativamente nuevos en el cerebro humano. A esto le doy el nombre de morfogénesis del conocimiento. En este sentido, el aprendizaje consiste en una cadena compleja de saltos cualitativos de autoorganización neuronal de corporeidad viva, cuya cláusula operacional (léase: organismo individual) se autoorganiza en cuanto se mantiene en un acoplamiento estructural con su medio. (Assmann, 2002, p. 39).

Esta idea de Assmann me parece de lo más apropiada como concepto que me puede orientar en esta disertación por ver el aprendizaje como un proceso vívido y vivido en relación con su medio.

Superando Distancias

Por el tiempo que me he dedicado a la educación a distancia, me ha parecido muy limitante que el calificativo de "a distancia" se use sólo en su acepción geográfica y espacial, cuando hay distancias más importantes y difíciles de superar, entre otras: las distancias económicas, políticas, culturales, generacionales; de ahí que me parezcan muy a propósito las siguientes palabras para entender la práctica pedagógica como mediación entre:

Lo inmediato y lo mediato, lo cercano y lo lejano;
lo más sentido y lo menos sentido,
lo privado y lo público;
lo personal-familiar y lo político,
lo individual y lo organizativo;
la dispersión y la presencia de la sociedad civil,
un horizonte de comprensión y otros;
un yo, un tú y un nosotros
lo micro y lo macro.

(Citado en Gutiérrez Pérez y Prado Rojas, 2015, p. 75).

Mediaciones Tecnológicas

En referencia a las tecnologías de la información y comunicación, ubicándonos en su diversidad y desde la apreciación de lo rizomático en varios campos, como las explicaciones conceptuales, las comunidades y redes sociales, los hechos pedagógicos, las relaciones entre disciplinas y campos de conocimiento, las redes institucionales, así como las redes telemáticas; Internet sería un rizoma tecnológico por su organización nodal no jerárquica de relaciones horizontales. Además de su horizontalidad, cómo se extiende en varios sentidos y sus diversos modos de entrar y salir.

A este respecto Fernando Santamaría *(s. f.)* menciona cómo los artistas M Tribe y A Galloway querían a Internet como una estructura horizontal, subterránea y ramificada, aunque, como el mismo autor dice, "la libertad que nos vende no es tal"; afirmación con la que coincido, por todos los sistemas de control, vigilancia, robo de datos y falta de privacidad de que adolece. El histórico dilema vital entre libertad y seguridad sigue vigente.

Además, quiero decir que entiendo las tecnologías tanto como la aplicación de ciertos principios científico-tecnológicos, así como el resultado de la reflexión y sistematización de prácticas históricas. Lo que podemos apreciar en la creación de palancas, molinos y otras herramientas, donde destacaría los lenguajes y su expresión gráfica, sea fonética o ideográfica.

Juan Carlos Amador, en su ensayo "Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva", inspirado en el pensamiento de Mcluhan sobre la ecología de los medios, plantea que éstos son "el intento de la sociedad por hacer de las tecnologías extensiones del cuerpo y el pensamiento humano" (2013, p. 23). Creo que con las actuales redes telemáticas estamos ante una oportunidad de fortalecer el trabajo en red, dando un nuevo sentido a los ambientes virtuales de que pueden ser recreados, pues "o trabalho em rede se sustenta na pedagogía da virtualidade, e como educadores somos mediadores que devem propiciar uma colaboração que permita expandir nossos horizontes" (Gomez, 2015, p. 32).

La Complejidad Pedagógica

Todo lo dicho en estos intentos de conceptualización lo enmarco en los rasgos de la complejidad con su incertidumbre, diversidad, multidimensionalidad, reciprocidad y cambio permanente.

Incertidumbre que requiere del aprendiente y el docente (que los dos aprenden y educan) cualidades anticipatorias: valor para enfrentar lo incierto, creatividad y capacidad para la gestión del conocimiento y aplicación de las tecnologías necesarias en cualquier situación y problema que se presente. Tratándose de situaciones escolares los planes de estudio no deben dar lugar a currículos falaces que pretendan adivinar el futuro; al contrario, se requieren para lo incierto, con valentía y creatividad, con una visión multidimensional que no se cierre en las visiones únicas.

Diversidad que se presenta de diversas maneras en las diferencias personales y culturales de los participantes, los distintos objetos de estudio, los diferentes contextos en que se vive, la variedad de modos de aprender y manifestar lo aprendido y más.

La multidimensionalidad de los procesos educativos es algo ineludible en su estudio si queremos tener una visión total; por ejemplo, en el caso de los sistemas académicos debemos considerar lo político, cultural y económico; en las organizaciones, lo académico, organizacional, normativo, administrativo y tecnológico; y en las prácticas

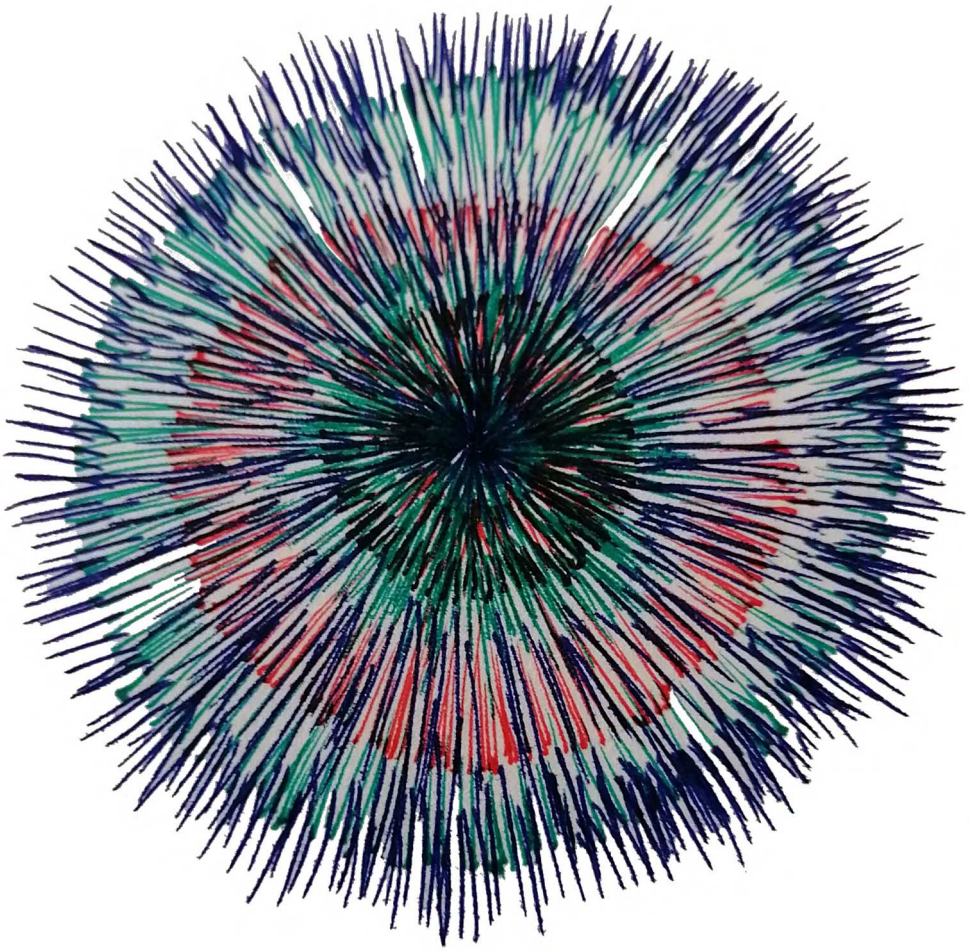
académicas cotidianas, el currículo, la docencia y el aprendizaje, entre otros. Éstas, y más dimensiones que se suman a su estudio particular, deben ser estudiadas en sus interacciones y conjunciones.

La reciprocidad es también algo inherente a las mediaciones pedagógicas, de acuerdo con lo dicho por Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía*:

> ... enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por medio de la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objetos uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. (2008, p. 25).

También hay que estar preparados para los cambios permanentes y desiguales que se dan tanto en los procesos educativos, como en la sociedad que los requiere y produce; en los que podemos apreciar lo mismo la ruptura de inercias históricas, que la continuidad de sus tendencias.

Cierro temporalmente este apartado con la mirada puesta y la actitud abierta hacia nuevos términos y sus significados, con plena conciencia de que el lenguaje y los conceptos que con él construimos nunca serán suficientes para explicar la realidad; ésta siempre será más que nuestras posibilidades de explicarla. Estos conceptos y las palabras con que se construyen siempre estarán en continuo cambio; y los distintos contextos en que se expresen, desde nuestra variedad de subjetividades, nos llevarán a explicaciones y aplicaciones diferentes.



Capítulo II

Contextualizando las Mediaciones Pedagógicas

Cada mediación pedagógica tiene sentido en la situación vital concreta en que se vive.

Luego vine a comprender que la escritura da calma a los tormentos del alma, y en la mía que hay sobrantes, hoy cantaré lo bastante pa'dar el grito de alarma.

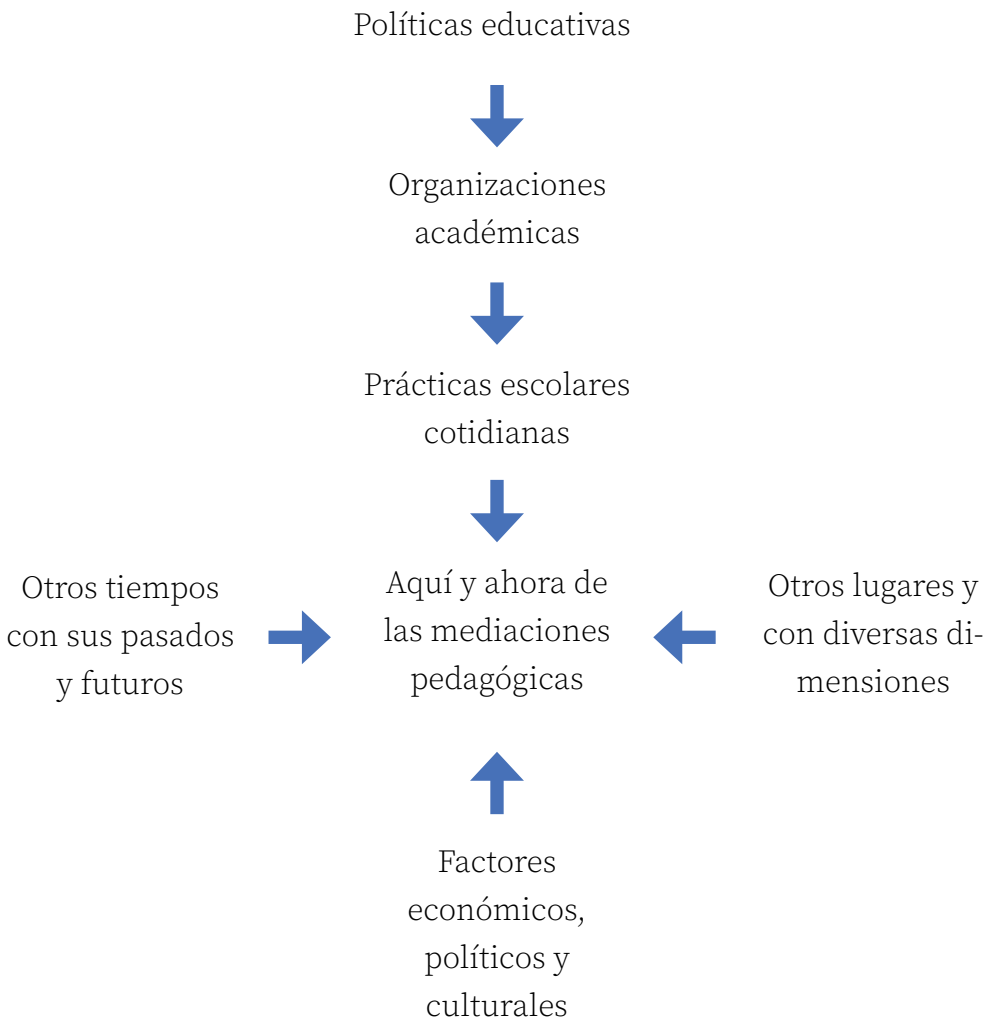
Violeta Parra.

El Entorno Mundial y Latinoamericano-caribeño

Pensar este título me llevó a reflexionar en si debía separar geográficamente los contextos o, incluso, dedicar un capítulo diferente al mundo, Latinoamérica, El Caribe y México; o ver cómo cada proceso transcurre por los diferentes ámbitos planetarios. Hay que considerar que:

> ... somos parte de un Todo mayor, el universo, que más que la suma de todos los seres reales o virtuales es el conjunto de las redes de relaciones que todos tienen con todos, llenos de energías ordinarias, de materia en evolución, portador de informaciones con las cuales se forman órdenes más y más complejos y altos (ecología integral). (Boff, 2011, p. 11).

Cada vez es más difícil tratar temas que se limiten a espacios específicos, pues cada vez son más borrosos los límites entre lo local, regional o global. Igual sucede con las contextualizaciones temporales, donde en un presente escurridizo se evocan los pasados y se piensan los futuros. Es en esa pretensión de contextualizar las mediaciones pedagógicas que he decidido intentar ubicarlas en un "aquí" y "ahora", consciente de que el "aquí" no puede separarse de otros lugares y que el "ahora" pasa a ser pasado en el momento que lo pronunciamos. Con base en esas consideraciones es que trato de entender y explicar las situaciones en que se dan los diversos procesos que afectan las mediaciones pedagógicas, sin el afán de separar u ordenar los tiempos y ámbitos en que suceden. Con la suposición (conjetura, supuesto, sospecha) de que los factores que inciden en los procesos educativos hay que buscarlos más allá de lo educativo; quizá, entre otros factores, en lo económico, político y cultural.



Desde este enfoque, y con los avances de las telecomunicaciones, hablo de una desterritorialización de los procesos educativos o una nueva territorialización, donde ya no podemos hacer, para todo, territorios educativos con límites geográficos fijos. Con esa reserva, en el siguiente apartado recupero algunas ideas del rizoma "Características, tradiciones y retos de los sistemas educativos en el mundo y Latinoamérica" (Comunidad de aprendizaje UCI, 2019), que presentamos como comunidad de aprendizaje en el curso del doctorado ya citado..

Entre el Mundo y mi Entorno Cercano

Las Tendencias Globales

Es muy común oír hablar, tal vez no se oiga tan bien, de que estamos entrando en una época a la que se le llama "la sociedad de la información y el conocimiento", aunque lo cierto es que las sociedades humanas siempre han tenido esas características, pues el conocer y el actuar sobre la realidad es lo que nos ha distinguido y convertido a los humanos en tales. Lo que sí ha sucedido es que en estos tiempos la información y el conocimiento han recibido más atención y se les ha dado más relevancia por el carácter económico y tecnológico con que se les ha revestido, gracias a las tendencias actuales del mercado y a la comercialización del conocimiento y de los servicios educativos.

Los sistemas educativos parece que han perdido el rumbo, o los que ejercen el poder en éstos no lo comparten con la sociedad, si es que alguna vez tuvieron su propio camino; pues lo usual es que se fijen como propios los fines de los organismos económicos transnacionales, tales como: el Foro Económico Mundial, que se reúne en Davos y por eso se le conoce también como el Foro de Davos; la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); el Fondo Monetario Internacional (FMI); el Banco Mundial (BM); y algunas veces, pero ya no de manera prioritaria, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Una de estas organizaciones, quizá la más preponderante, es la OCDE, que además de sus propuestas educativas, que sus miembros las consideran casi obligatorias, aplican exámenes de diversas áreas de aprendizajes como el lenguaje, las matemáticas y las ciencias; en los que se priorizan los contenidos, modos de aprender y de manifestar lo aprendido, con énfasis en lo económico:

> La recuperación de la crisis económica está siendo lenta, y los gobiernos nacionales trabajan con denuedo para atajar el desempleo, reducir las desigualdades y promover la competitividad. De forma creciente se vuelven hacia la educación buscando restablecer un crecimiento económico duradero e inclusivo. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2015, p. 19).

De manera que no importa tanto el lenguaje como medio de convivencialidad o para gozar de la literatura, como para comprender instructivos y elevar la productividad

y competitividad. En la OCDE se han preocupado sobre todo por la educación básica, con los exámenes PISA que se aplican a los chicos de 15 años de los países miembros.

También tiene qué hacer en educación el Foro de Davos que, entre muchas de sus tareas, se ocupa de poner al día, bueno, al año, las habilidades laborales necesarias para las actividades económicas; por lo tanto, los perfiles profesionales ideales en los que debían de ocuparse y lograr las instituciones educativas para la formación de la fuerza de trabajo. Habilidades que, de acuerdo con sus últimas recomendaciones, deben ser acordes a los requerimientos de la *Cuarta Revolución Industrial*.

Por poner un ejemplo de lo anteriormente expuesto, en el año 2018 dicho organismo recomendaba que se aprendieran para el 2020: "habilidades para la resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad, gestión de personas, coordinación con los demás, inteligencia emocional, juicio y toma de decisiones, orientación de servicio, negociación y flexibilidad cognitiva" (Gray, 2016, trad. propia). Recomendaciones muy limitadas a la formación para el trabajo, acordes con los intereses de las economías más grandes y fuertes del mundo, lo que conlleva a que los sistemas educativos que siguen estos lineamientos se enfoquen, de manera simplista y parcial, a dictar y operar políticas centradas en formar sólo para la empleabilidad, como si ésta fuera el fin más elevado de la educación. Para empezar, dejan de lado propósitos más superiores y problemas que necesitan soluciones de una gran complejidad, como bien señala Eduard Müller:

> Complex problems such as global change, climate change or poverty require complex solutions. Individual disciplines cannot understand these complex issues and have proven completely unsatisfactory in providing solutions... One of de difficulties is appropriate dialogue; often specialists from different disciplines lack a common language for even the most basic communications and understanding. Scientists, generally, have great difficulty simplifying their vocabulary to communicate with other stakeholders, especially groups like politicians or local communities. (2018, p. 123).

Por lo que se refiere a la educación superior, tienen gran influencia en las universidades latinoamericanas los *rankings* universitarios, como sucede con las universidades en todo el mundo; aunque las universidades de América Latina difícilmente aparecen entre las primeras cien, por ejemplo, en las mediciones comparativas que publica *THE*

World University Rankings (Gill, 2019), cuya clasificación se basa en criterios como los entornos de enseñanza y aprendizaje; volumen, ingresos y reputación de la investigación científica; prestigio internacional e ingresos de la industria por la transferencia de conocimiento. O sea, existe un énfasis economicista que no corresponde a los perfiles de las instituciones de educación superior de Latinoamérica, pero sí afecta su orientación en la persecución de un señuelo que creen les dará clase mundial.

Entre otras formas de categorizar las universidades está también la que establece la Universidad Jiao Tong de Shanghái, en el *Academic Ranking of World Universities 2018* (ShanghaiRanking Consultancy, 2016), con criterios semejantes a los antes mencionados: número de Premios Nobel en su plantilla académica, cantidad de investigadores con citas de alto nivel, artículos científicos y otros.

Desde luego que son clasificaciones que provocan serias críticas como las de Bahram Bekhradnia: "International university rankings: ¿for good or ill? [Clasificaciones universitarias internacionales: ¿para bien o para mal?" (2016) y "Are the global university rankings a badge of shame? [¿Son las clasificaciones universitarias mundiales una insignia de vergüenza?]" (2017), en las que hace un serio cuestionamiento a la validez y confiabilidad de los criterios y metodologías usados para medir la supuesta calidad universitaria.

Desde mi punto de vista, estos intentos de clasificación, tanto de la educación básica como de la educación superior, que se pretenden imponer de manera avasallante, no sólo marcan rumbos hacia escenarios educativos inalcanzables e indeseables. Lo peor es que esas políticas coloniales distraen a los sistemas educativos de las sociedades colonizadas de enfocarse en la persecución de fines más dignos, acordes con las necesidades y proyectos educativos que sean significativos, que tengan sentido para la gente a la que debe servir. Es necesario, pues, que superen el colonialismo a que están sometidas y respondan más a las esperanzas de las personas, que a las presiones de los organismos económicos transnacionales y su afán globalizador.

Tengo claro que estos enfoques economicistas no son cosa de ahora, fue a partir de la revolución industrial, a fines del siglo XVIII, en el XIX y principios del XX, que el economicismo educativo tuvo un primer gran impulso. En América Latina se manifestó con la influencia inglesa de las escuelas lancasterianas que, a semejanza de lo que se hacía en las fábricas, se conformaron como un modelo para la escolarización masiva, homogeneizante y seriada; en el que todos los alumnos debían aprender lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, con el método de enseñanza mutua, que se apoyaba en que

los alumnos más aventajados ayudaran a sus compañeros. De esa manera se preparaba la fuerza de trabajo con los aprendizajes básicos que se requerían.

En los últimos años esa tendencia ha tomado nueva fuerza, ahora con el discurso de ir en línea con la llamada Cuarta Revolución Industrial. Política en la que, más que nunca, la economía se ha convertido en un factor determinante en todos los ámbitos y niveles académicos. Lo veo en cómo las instituciones académicas deben alinear sus planes de trabajo no a los requerimientos de sus comunidades, sino a donde están los recursos financieros; en que las carreras profesionales con mayor promoción y recursos son las destinadas al desarrollo económico, no a la vida en toda su integridad. En fin, también lo detecto en muchos procesos, algo que incumbe al tema de esta obra (que me parece terrible, triste y doloroso), como en las estrategias gubernamentales e institucionales para la formación, evaluación y gratificación a los docentes, que obliga a éstos a pelear por bonos que mejoren su situación salarial; con lo cual, la meta es sumar puntajes de manera individual, en demérito de su formación y el trabajo colaborativo.

Estas políticas y estrategias, además de pervertir los procesos formativos y lastimar la convivencialidad académica, fragmenta aún más a la educación institucionalizada; ya no sólo en sus procesos, sino lo más grave: en las relaciones entre las personas que integran las instituciones académicas. A este respecto, resulta de gran interés evocar lo que plantea Capra:

> Para justificar su confusión y su retirada, los intelectuales alegan «las nuevas circunstancias» y «el curso de los acontecimientos» —Vietnam, Watergate— y la imposibilidad de eliminar los barrios bajos, la pobreza y el crimen. Sin embargo, ninguno de ellos identificó el verdadero problema oculto tras nuestra crisis ideológica: el hecho de que la mayor parte de la élite académica tiene una percepción limitada de la realidad que resulta totalmente inadecuada para entender los principales problemas de nuestro tiempo. Estos problemas —como veremos en detalle —- son intrínsecos al sistema, lo que significa que están íntimamente vinculados y que son interdependientes; no es posible entenderlos dentro de la metodología fragmentada que caracteriza a nuestras disciplinas académicas y a nuestras agencias gubernamentales. (2008, p. 12).

Las limitaciones y fragmentaciones a que se refiere Capra se agregan y agravan con la desorientación que priva en las políticas educativas, sus sistemas y organizaciones; ya que, por una parte, en su discurso y práctica parecen orientarse con criterios economicistas, en tanto que, por otra, aparecen palabras y acciones con una visión más amplia que pretenden ir en favor de un desarrollo sostenible, de una vida personal y social más digna, para la que es necesario revertir las políticas actuales con cambios a fondo, como lo propone Irina Bokoba al argumentar que "las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación…"(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015, p. 3), y considerar que "debemos volver a reflexionar sobre la educación de manera ambiciosa y formular una visión al respecto de un mundo en mutación" (p. 4).

Sin embargo, la académica con maestría en Comunicación y doctorado en Educación, Cruz Prado duda que las formas de educar "estén desorientadas"; más bien, opina: "pienso que esencialmente son propuestas para mantener el *statu quo*, con las contradicciones internas que ello genera, pues es un sistema enfermo" (C. Prado Rojas, comunicación personal, 19 de enero de 2019).

Sí, sin duda se requiere de profundos cambios acordes con una sociedad humana en constante modificación. Y a propósito de ello, valdría la pena formular una pregunta cuya respuesta es de gran trascendencia: en el entendido de que se ha perdido el camino, ¿hacia dónde sería el cambio de rumbo? Los caminos son múltiples, pero para saber cuál tomar debemos tener claro hacia dónde vamos, destinos que pueden ser:

- Los que indican los organismos económicos transnacionales.
- Lo que está establecido en los sistemas y políticas nacionales.
- Lo que quieren las comunidades.
- Lo que exigen los empleadores.
- A lo que aspiran los estudiantes.
- Lo que quisieran los padres de familia.
- Los rumbos a los que inercialmente van las instituciones educativas.

Es decir, hay que decidir qué expectativas satisfacer, a qué esperanzas responder; lo que implica una toma de conciencia que norme criterios y oriente acciones con respecto a quienes debemos servir como educadoras y educadores, tomando en cuenta lo que hay más allá de buenos métodos y tecnologías educativas.

> Por detrás de los proyectos técnicos están las políticas, ya sea las puestas en práctica por el estado (políticas de desarrollo industrial, agrícola, de redes varias, urbano, energético, poblacional), ya sea las de las empresas. Éstas se sitúan en el mercado bajo la presión de la competencia y de la necesidad de garantizar sus ganancias, en muchos casos a costa de la contaminación, de deforestación, de la depauperización de los trabajadores a causa de los bajos salarios. (Boff, 2011, p. 18).

A esta situación habrá que agregar los trabajos que van desapareciendo, lo que repercute en mayor desempleo y miseria. Pues se calcula que en 15 años podrían desaparecer entre el 40 y 60 por ciento de los trabajos actuales.

Referentes históricos de las transformaciones educativas en México

En estos párrafos me pareció interesante y conveniente presentar una breve reseña histórica de las políticas educativas en México para contextualizar mejor el presente. Esto debido a que el actual gobierno federal anuncia sus políticas como una cuarta transformación nacional, en referencia a los cambios que se realizaron en tres movimientos sociales previos: la Independencia de México, que se consumó en 1821; la Guerra de Reforma, que después de cuatro décadas de enfrentamientos internos y externos culminó con la restauración de la República en 1867; y la Revolución, que arranca en 1910 y culmina con una nueva constitución en 1917. Con cada uno de estos movimientos se realizaron cambios en las políticas educativas, ahora se esperarían cambios de la envergadura de los anteriores. Esto pretende ser una explicación del porqué, para entender el presente y lo que promete el futuro, se requiere conocer el pasado.

Al arrancar la vida independiente de México, en 1821, se heredó con la cultura española sus instituciones educativas, entre ellas la Real y Pontificia Universidad de México, que fue creada en 1551 y que empezó a prestar sus servicios dos años después; sobre todo con estudiantes criollos y españoles, aunque se aceptó a algunos indígenas. Institución que sería clausurada en 1833 por "inútil, perniciosa e irreformable", según decía el documento que declaró su cierre. En su lugar surgieron los institutos de ciencias, de inspiración liberal, para modernizar los programas académicos. Después, con el enfrentamiento entre liberales y conservadores, los primeros clausuraban universidades y los segundos las abrían.

En esos tiempos, con el desarrollo de las tecnologías y el impulso de nuevas industrias, se requirió de sistemas educativos masivos, homogeneizantes y seriados, al estilo de la Revolución Industrial. Así es como llegan las escuelas lancasterianas de influencia inglesa, con métodos de enseñanza simultáneos, donde todos aprendían lo mismo al mismo tiempo; y mutua, porque los alumnos más avanzados ayudaban a quienes se iniciaban, para de esa manera lograr mayores coberturas.

Entre otros cambios importantes que se dieron con las reformas liberales, vale la pena destacar la aprobación del artículo tercero de la Constitución de 1857, que estableció la libertad de enseñanza; y luego, con la victoria sobre la intervención francesa y la restauración de la república en 1867, durante la gestión presidencial de Benito Juárez, la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria ese mismo año. Además, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública.

En esa época tuvo gran influencia el positivismo de Augusto Comte, tanto en el diseño de los planes de estudio como en los contenidos de aprendizaje. Lo que además se reflejaría en la fundación de escuelas para la formación de profesoras y profesores. Políticas y acciones que coincidirían con el desarrollo de la Psicología, que vendría a poner las bases de una pedagogía "científica"; concepto muy en boga entre los siglos XIX y XX, y muy querido por los detentadores del poder político, a quienes el pueblo burlonamente se refería como "los científicos".

Al final de 1889 y principios de 1890 se realizó el Primer Congreso de Instrucción Pública, evento que puso las bases del sistema educativo mexicano. Que incluso perduraron todo el siglo XX y continúan en el XXI, como el caso de las escuelas normales para formar a los docentes del nivel básico.

Con la revolución que arranca en 1910 vienen diversos planes sociales, entre ellos los educativos y entre éstos el Plan General de Educación que propone Emiliano Zapata; y mediante el artículo tercero de la Constitución de 1917 se refrendó la educación obligatoria, gratuita y laica, además de darle a la educación un carácter de derecho social. Así, el sistema educativo se fortalece y se consolida con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921.

Más tarde, con las ideas liberales y la orientación social revolucionaria, se llevan a cabo diversas acciones como el establecimiento de escuelas rurales federales, normales rurales, misiones culturales, la escuela regional campesina, la educación socialista. Por

cierto, causaron temores y resistencias en los grupos conservadores, en especial en el Bajío y Occidente de México.

A partir de 1940, desde el gobierno de Manuel Ávila Camacho y su política de Unidad Nacional, los ánimos revolucionarios amainaron. Desapareció del discurso y de la ley la educación socialista; y los afanes educativos se centraron más en la alfabetización y la actualización de los docentes, especialmente con el propósito de lograr su título quienes ejercían dicha profesión sin estar titulados. Para eso se formó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, fundado en 1945.

Con el gobierno de Adolfo López Mateos se lanzó el Plan para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria", que se conoció como el Plan de Once años, por las metas que se propuso cumplir entre los años 1959-1970. Entre sus acciones de mayor trascendencia estuvieron: ampliación de la matrícula, desayunos escolares, renovación de modelos para la construcción de escuelas, diferentes planes de estudio, nuevas escuelas normales, e intensificación y mejoramiento de la actualización del magisterio.

En los años siguientes se iniciarían otros cambios como la reforma educativa en la presidencia de Luis Echeverría (1970-1976), que consistía sobre todo en cambios curriculares de educación básica y escuelas normales, así como en la Ley Federal de Educación. Con López Portillo se fundó, en 1978, la Universidad Pedagógica Nacional. En el sexenio de Miguel de La Madrid, entre 1982-88, se intentaría una "Revolución educativa" que se frustró por la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Las últimas tres décadas.

Entre 1988 y 2018 han pasado cinco sexenios gubernamentales basados en políticas educativas neoliberales, dictadas por organismos económicos transnacionales, cuyos rumbos y fines no son conocidos y menos compartidos por la mayoría de la sociedad mexicana. El discurso educativo ya carece de principios filosóficos y de una clara orientación social compartida. Los planes e informes se enfocan más a números de cobertura, cantidad de aulas, profesores y horas dedicadas a la docencia.

Cuando se habla de calidad, los referentes a que más se acude son los indicadores e informes de organizaciones transnacionales no educativas como la OCDE o el FMI. Si se trata de innovación educativa, los referentes suelen ser las tecnologías aplicadas o modas que llegan de Europa o EE. UU., con anglicismos que sólo son refritos de modelos pedagógicos tradicionales o, en el mejor de los términos, reemergentes.

Otras medidas se han dedicado a la descentralización de la administración hacia las entidades federativas y la evaluación, con fines de reclutamiento y categorización de docentes. Así como a las estrategias de financiamiento vinculadas al acatamiento de los programas y criterios del gobierno federal.

Muchas de las acciones están más enfocadas al control de las instituciones y de los procesos académicos sin tocar la estructura del sistema, que es lo que se suele pregonar al hablar de "reformas estructurales". El más reciente intento de reforma educativa es el que se inició al principio del sexenio 2012-2018, presentado como un "nuevo modelo educativo" en 2016, que se puso en marcha en 2018 y, en lo esencial, siguió con la línea salinista.

Se trata de un experimento de reforma que, no obstante que se anunció como una reforma estructural, para nada cambió significativamente las bases o relaciones estructurales del sistema educativo. Además, se ve desvinculado de otras políticas sociales que requerían de su apoyo, como las políticas de telecomunicaciones o las presupuestales, que continuaron con las inequidades de siempre. Una intención con las inconsistencias de haber reformado la constitución y evaluado a los docentes, sin contar con un modelo educativo que orientara esas acciones, pues el modelo educativo se presentó hasta el final del mencionado sexenio y el actual gobierno ha anunciado su desaparición.

Caracterización del Sistema Educativo Mexicano, una visión desde su pasado

Así como históricamente nos hemos ido formando como sociedad mexicana, se van conformando nuestros sistemas sociales e instituciones. Entre esos sistemas está el educativo y sus instituciones, a las que les hemos ido poniendo diferentes nombres según sus niveles, áreas del conocimiento que atienden, clase social a la que sirven y algunos criterios más; pero que, genéricamente y para propósitos de este escrito, llamamos escuelas.

Aquí empieza uno de nuestros males: que circunscribimos oficialmente la educación a las instituciones escolares, por lo que tenemos un sistema educativo que se dedica sólo a lo escolar, a lo que institucionalmente pueden controlar "las autoridades", y se deja fuera a más de las tres cuartas partes de la población; y tampoco se toma en cuenta a otros procesos, ámbitos y medios sociales que influyen en la educación de los mexicanos; en ocasiones, en contradicción con los aprendizajes de las instituciones educativas o, para verlo de otra manera, con la educación institucionalizada. En esos casos están las iglesias y los medios de comunicación como la radio, la televisión y las redes sociales digitales.

Desde la restauración de la República, luego de terminada la intervención francesa, que es cuando el actual sistema educativo empieza a tomar forma, observo las siguientes características: su conformación ha sido una mezcla de influencias externas desde lo heredado de la colonia española; el lancasterianismo inglés; la influencia francesa en las escuelas normales y el positivismo comntiano de la Escuela Nacional Preparatoria; los jardines de niños de los alemanes y los modelos universitarios europeos. Eso en el siglo XIX; pero la manía de ir agregando parches imitando lo foráneo continuó el siglo XX, aunque ahora mirando hacia el norte. Y no se ve que cambie en este XXI.

Las innovaciones que se proponen imitar lo exitoso del extranjero, suelen ser distorsionadas al limitarlas al entendimiento y capacidad de los funcionarios académicos. Esa copia acrítica de los modelos extranjeros da poca oportunidad a propuestas endógenas. Así, el sistema educativo mexicano es una muestra de parches históricos prisioneros de su origen: la escuela primaria que no se desprende de sus intenciones de masividad homogeneizante de la primera revolución industrial; los jardines de niños copiados de las ideas del alemán Federico Froebel; la preparatoria del positivismo francés; la copia extranjera de la educación media y las universidades, que lo mismo pretenden seguir modelos gringos que europeos y poco ven lo propio.

Las prisas políticas hacen cambios que llaman reformas, sin la preparación oportuna y adecuada. Eso se ha repetido en México al menos desde la reforma educativa echeverrista, en la que se pretendió capacitar a los docentes en una semana, dentro del periodo de vacaciones del verano de 1973, para implementar complicados cambios curriculares y de metodologías del aprendizaje: Contenidos y cambios que, antes de que fueran entendidos y, menos, aplicados, terminaron con el sexenio; y con el nuevo vino la propuesta de otros cambios.

En un vistazo histórico a lo que han sido las políticas educativas en México, la manera como se ha estructurado su sistema educativo y sus periódicas reformas, periódicas porque responden a la visión de quienes han ejercido el poder en cada período presidencial; con ligeras excepciones, no suelen pasar esos límites, al menos en el discurso formal, dado que en lo esencial no se dan cambios significativos.

Cuando se implementan las reformas no realizan, o al menos no se dan a conocer, estudios serios, bien fundamentados y creíbles; que justifiquen, en primer lugar, el porqué se elimina lo anterior y, en segundo, la mejor calidad de la nueva propuesta. Las argumentaciones pedagógicas suelen ser desfasadas y repetitivas, como el decir que "ahora ya no será como antes", que "ahora más que información importa el conocimien-

to" y "más que la memoria la reflexión". En el mismo tenor se presentan como novedosas viejas teorías pedagógicas que pretenden ser recicladas.

Una gran carencia de la educación institucionalizada ha sido la pretensión de cambiar los procesos académicos sin cambiar las estructuras organizacionales y, con ello, generar la continuación de una tramitología exageradamente burocratizada que tiende a la homogeneización y a una gestión autoritaria y vertical, en la cual es casi nula la posibilidad de que una propuesta pedagógica de los trabajadores de base trascienda a otros ámbitos, sean de su nivel y, menos, hacia niveles superiores.

Es notorio el desfasamiento y atraso en los contenidos curriculares y los modos de aprender y enseñar, en relación con los avances científicos y tecnológicos y los requerimientos sociales y personales. Todavía se advierten ahora, en la Cuarta Revolución Industrial", prácticas de la primera Revolución Industrial, que en nuestro país arranca en el siglo XIX; y aún de épocas anteriores.

En referencia a las reformas educativas del siglo XX y lo que va de éste, se han distinguido por quedar inconclusas, pues sin que medie una evaluación o explicación convincente, lo común es que cada régimen plantee cambios que suelen ser impuestos sin mayor consenso. De seguir estas tendencias, no se vislumbran escenarios muy favorables, y que sigan las resistencias abiertas o, lo que es peor, la simulación de que las estrategias gubernamentales son aceptadas, pero en la cotidianeidad escolar todo siga igual.

La cultura pedagógica en mi entorno cercano

Hablar de cultura pedagógica, entendida como los modos de pensar y ejercer el quehacer pedagógico en cualquiera de sus ámbitos y modalidades, es volver a sus factores y retomar lo económico como uno de los que mayor incidencia tienen en ella. Sobre todo, cuando se habla de la educación institucional. Desde luego que hay otros factores que conforman esta cultura que, desde una visión histórica, destaco:

a) Los modos educativos tradicionales, los cuales, sin una sistematización científica registrada, se van heredando generacionalmente de padres a hijos, de docentes a estudiantes, de maestros artesanos a aprendices;
b) El desarrollo económico con sus requerimientos de mano de obra calificada, especialmente desde la revolución industrial;
c) El desarrollo de la psicología, con la que se pretende dar bases científicas a la educación y, con ello, a las prácticas pedagógicas;

d) El desarrollo de las tecnologías, en especial las dedicadas a la información y comunicación; y,
e) Las aportaciones de explicaciones, enfoques y prácticas sociales de la educación más allá de las escuelas, pero también dentro de éstas, que nos hacen ver la trascendencia y sentido para la vida que pueden tener las mediaciones pedagógicas.

Estos factores los podemos observar en los diferentes ámbitos y niveles escolares, así como en las distintas regiones en que sucede la educación. Para el caso que me ocupa me sitúo en el estado de Jalisco, en México, donde se ubica la Universidad de Guadalajara, en cuyo espacio he tenido mis últimas experiencias pedagógicas. Este estado históricamente se ha caracterizado por su conservadurismo educativo, en el cual varias ideas renovadoras que se han incorporado a la pedagogía institucionalizada han llegado de fuera. En ese sentido, esta entidad federativa se ha distinguido por conformar un sistema educativo con base en ideas externas, al igual que ha sucedido en el sistema educativo nacional.

Para no ir demasiado lejos hacia el pasado, basta observar las acciones educativas, en el estado de Jalisco, de Manuel López Cotilla, con la formación para el trabajo; la introducción del sistema inglés de la escuela lancasteriana, con la enseñanza mutua simultánea y mixta; así como las propuestas de Eugene Rendu, con su *Manual de enseñanza primaria para el uso de los instructores*. Luego vendría la escuela preparatoria, con la inspiración positivista de la nacional; los aportes de la escuela rural federal, con la educación mixta de niñas y niños, a la que el estado de Jalisco se opuso por más de seis décadas.

Posteriormente, llegarían también las ideas de la educación socialista, cuando en 1933 los grupos conservadores prefieren crear sus propias instituciones. Ya en los años más recientes arriban nuevas ideas pedagógicas a Jalisco: el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM); el Centro Regional de Tecnología Educativa (CRETE) de la Universidad de Guadalajara, con apoyo federal; y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Las Teorías Educativas vistas desde la Universidad de Guadalajara[1]

A partir de la premisa de que las teorías de la educación, las políticas que las toman en cuenta, la gestión académica de las instituciones que las operan y las prácticas académicas cotidianas donde se viven, marchan con lógicas y ritmos diferentes, no siempre coincidentes, en estos párrafos pretendo exponer una visión panorámica de las teorías pedagógicas que estuvieron y están en boga durante el período estudiado.

Al inicio de los setenta, cuando en la Universidad de Guadalajara se fundó el Centro Regional de Tecnología Educativa, las teorías educativas en auge eran la tecnología de la enseñanza de Skinner, en la que se inspiraba el nombre del Centro; enfoque basado en el estudio de la conducta humana en la que el aprendizaje se entendía como la modificación de dicha conducta. Metodología que solía basarse en la programación por objetivos.

Otro importante referente de la época era la taxonomía de los objetivos educacionales de Benjamin Bloom, que recomendaba que en el aprendizaje se siguiera el siguiente orden: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Siendo esta última el culmen del aprendizaje. Importancia que destaca Elliot W. Eisner:

> Si pudiera desarrollarse tal organización o jerarquía, los examinadores de la universidad contarían con un procedimiento más fiable para evaluar a los estudiantes y los resultados de la práctica educativa. El resultado de este trabajo fue su libro Taxonomía de los objetivos educativos: Tomo I, el dominio 4 cognitivo (Bloom et al., 1956), una publicación que ha sido utilizada en todo el mundo como ayuda en la preparación de materiales de evaluación.
>
> La taxonomía cognitiva se basa en la idea de que las operaciones cognitivas pueden clasificarse en seis niveles de complejidad creciente. Lo que tiene de taxonómico la taxonomía es que cada nivel depende de la capacidad del alumno para desempeñarse en el nivel o los niveles precedentes. (2000, pp.2-3).

1 Este apartado, excepto los dos últimos párrafos, es un fragmento de la ponencia "Currículum para la formación docente. Proyección hacia el futuro incierto desde las inercias del pasado" (Moreno Castañeda, 2018a), presentada para contextualizar las mediaciones pedagógicas vigentes en las últimas cinco décadas en la Universidad de Guadalajara.

Y así como se oían esos enfoques conductistas surgían posturas críticas. Freire se hacía escuchar, especialmente en las acciones de extensión universitaria, con su *Pedagogía del oprimido*, obra en la que declara que tanto los oprimidos como los opresores experimentan, cada uno a su modo, "miedo a la libertad": en los primeros "es el miedo de asumirla", en tanto que en los segundos "es el miedo de perder la libertad de oprimir" (Freire, 1970, p. 42); y en cuanto a su proceso explica:

> La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en procesos de permanente liberación. (p. 55).

También es de destacar la obra de Peter McLaren, muy acorde con Freire en su insistencia sobre la función crítica que debiera desempeñar el conocimiento crítico en la escuela, para que ésta se transforme y sea transformadora.

Henry Giroux, al igual que McLaren y Freire, aboga por la necesidad de vincular la pedagogía con la política, para crear las condiciones necesarias para la evolución de una cultura que sea la base para el desarrollo de ciudadanos críticos y una democracia significativa y sustantiva.

Por su parte, Iván Illich pone a temblar a los tradicionalistas al proponer que la manera de mejorar la educación es terminar con las escuelas, lo que podemos leer en particular en su obra *La sociedad desescolarizada*. (Ilich Iván, 1985)

De igual manera Bourdieu, con sus análisis de la sociología de la educación y de las desigualdades sociales en el sistema educativo que, entre sus propuestas, se distingue la de que los profesores aprendan a tener una cultura de las ciencias sociales de la educación, para que tomen conciencia de los mecanismos más elementales de la transmisión cultural, a fin de que se sensibilicen y pongan en duda sus creencias.

A partir de los años 90 creció el interés por la formación en la educación por competencias, donde se aprecian diversas propensiones, entre ellas las de Tobón.

En el área de habilidades digitales también es posible observar diversos enfoques y tendencias, entre ellas el conectivismo, promovido por Stephen Downes y George Siemens, que ubican las interacciones educativas como procesos que se dan en las conexiones dentro de las redes electrónicas.

Los enfoques críticos y la búsqueda de bases científicas y sentido social han dejado el lugar a tratamientos más técnicos y utilitarios; los modelos a seguir parecen ser las universidades que encabezan los rankings y los contenidos de ciencia, tecnologías, ingenierías y matemáticas.

Ahora, uniendo las teorías y métodos pedagógicos, se inventan nuevas terminologías, que no necesariamente implican nuevas posturas educativas; en ocasiones sólo se trata de vincular educación con tecnologías, como cuando decimos: tecno-pedagogías o conectivismos. La mayoría, ideas llegadas de fuera de México y América Latina; si acaso se difundían ideas de Freire, Aníbal Ponce, Adriana Puiggrós, o las que llegaban primero del Centro de Didáctica de la UNAM y luego del Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional.

Desde ahí, en un recorrido de medio siglo, que pretende este estudio, desfilan innumerables propuestas educativas (algunas de mucho tiempo atrás); bueno, algunas desfilan, pero siguen presentes.

Momentos en la Formación del Personal Universitario

Para efectos de estudio, organizo los tiempos transcurridos en la formación docente en la Universidad de Guadalajara (UDG) en cinco etapas, sin que ello signifique que al terminar una etapa inicia otra, pues hay ideas y modos de operar que se traslapan; y enfoques de un programa institucional que termina de manera explícita, pero suele prolongarse implícitamente tanto en sus conceptos como en la práctica.

De acuerdo con esta cronología, ubico los siguientes momentos en el entendido de que antes de 1973 no había para la educación superior en la UDG programas de formación docente establecidos formalmente.

1. Entre 1973 y 1989, mientras estuvo vigente el Centro Regional de Tecnología Educativa (CRETE), que enfocaba sus programas al concepto que entonces se tenía de aplicar los principios del conductismo y la taxonomía de Bloom, dos décadas después de su aparición.

Como parte de esas políticas, en 1974 se crearon los departamentos de enseñanza preparatoria, los cuales organizaban cursos de actualización disciplinar para los profesores de bachillerato.

Recordemos que en esos mismos años prosperaron las ideas de pensadores críticos como Giroux, Bourdieu, Freire, McLaren e Iván Ilich, entre otros, que se difundieron a través de varios cursos, aunque no fueron planteamientos que se establecieran institucionalmente.

2. Entre 1989 y 1994, con la desaparición del CRETE y durante los trabajos en transición hacia una reforma universitaria, la formación de docentes se realizó desde las dependencias de educación media superior y la Dirección de Desarrollo Académico, con acciones aisladas y el impulso a posgrados con enfoque hacia la enseñanza de las ciencias. Asimismo, surge la inquietud de obtener licenciaturas por parte de docentes que no tenían este grado, específicamente en las áreas de Enfermería, Trabajo Social, Inglés, Francés y Artes.
3. Desde 1994 a 1999, empezando con el arranque de la nueva Ley Orgánica, que da lugar al modelo departamental existente hasta los umbrales del siglo XXI, se descentraliza la función de actualización docente, cuya responsabilidad recae en los departamentos académicos, que no siempre cumplieron esa función. "La única instancia de formación que permaneció fue la Dirección de Formación docente e investigación adscrita al SEMS [Sistema de Educación Media Superior]" (Ruiz Aguirre y Sánchez Guzmán, 2018).
4. Entre 1999 y 2015 se retoma la idea de contar con programas propiciados por la administración general. Así surge la Comisión Mixta de Capacitación y Superación Académica, que crea el Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica (Universidad de Guadalajara, 2007) organizado en siete ejes de formación:

    - Modelo académico y currículo;
    - Normatividad universitaria;
    - Procesos, prácticas pedagógico-didácticas y crecimiento personal;
    - Innovación de ambientes de aprendizaje (y uso de tecnologías para la educación);
    - Lenguas extranjeras;
    - Desarrollo de habilidades informativas; y
    - Disciplinar por demanda.

Programación que se corresponde con el diagnóstico realizado por Ruth Padilla Muñoz, quien entrevistada por Ruiz y Sánchez (2018) manifiesta que:

> En este periodo se hizo un estudio sobre la formación a docentes, lo que dio como resultado una demanda generalizada de programas de formación y actualización para el personal docente del nivel superior en lo pedagógico y lo disciplinar, que no parecía haber sido atendida mediante los esfuerzos aislados realizados por cada centro. En general se percibía una falta de rigor metodológico y pertinencia de los cursos, a fin de que respondieran a las necesidades de sus estudiantes. Como resultado de esas acciones se estableció el Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica PICASA.

Durante casi una década, el programa atendió las necesidades presentadas por los docentes del nivel medio superior y superior.

5. A partir de 2015 y hasta la fecha en que se escribe este texto, se trabaja con el Programa de Formación, Actualización y Capacitación Docente (Universidad de Guadalajara, 1997-2018), aprobado por el Consejo de Rectores el 26 de octubre de dicho año, que contiene una diversidad de enfoques y acciones con cinco módulos:

    - Área didáctica pedagógica;
    - Actualización disciplinar y generación de conocimiento por área específica con tecnologías;
    - Educación integral;
    - Cultura general universitaria; y
    - Emprendurismo, vinculación, innovación y creatividad.

Entre las nueve características, actitudes, habilidades y conocimientos que señala a los profesores fomentar en los estudiantes, destaco tres:

- Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al modelo centrado en el estudiante, y ubicándoles en contextos disciplinares, interdisciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Propiciar la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de aprendizaje para obtener, procesar e interpretar información.

- Promover la construcción de ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo con responsabilidad social. (Universidad de Guadalajara, 1997-2018).

Con respecto a su gestión administrativa, me parece adecuado que se vean algunas de las acciones y los lineamientos para su implementación, por ser parte del interés de este estudio. En primer lugar, que al igual que en los setenta, se acude a una institución externa, en este caso al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, para que diseñe la propuesta del programa.

Con referencia a los lineamientos para la realización de los talleres, me llama la atención que: "en la modalidad convencional tienen una duración de 40 horas que se recomienda distribuir entre 10 horas presenciales y 30 de trabajo independiente" (ibíd); y se determine que "en caso de que una dependencia opte por contratar a un experto de la Red Universitaria para impartir algún taller, es condición que el instructor no esté adscrito a ella" (Ibíd.).

La mención de las orientaciones académicas y los lineamientos para su implementación y administración, me parecen de interés porque se relaciona con el contraste de las teorías educativas en que se basa el discurso institucional y sus programas, con la manera en que se gestionan organizacionalmente y las prácticas que se viven.

Habría que ver la relación que guardan las recomendaciones de centrar los procesos en el estudiante, ubicarse contextualmente y promover el aprendizaje autónomo, con las indicaciones que tienden a homogeneizar los tiempos de las modalidades académicas; y condicionar a que los instructores no sean de la dependencia en que trabajan, pues se inhiben los procesos autónomos y autogestivos de formación. Pues como observa Francisco Gutiérrez: "así las cosas, en modo alguno el docente puede ir más allá de los límites trazados por el sistema. Hemos llegado al sinsentido inherente a toda máquina reproductora" (s. f., p. 23).

Estamos en un sistema educativo fragmentado, sin sentido compartido, que se reproduce en la docencia igual como el sistema político se reproduce en el sistema educativo y sus instituciones. Es muy importante destacar cómo las relaciones pedagógicas se inscriben en un esquema de relaciones de poder, en organizaciones como la de la escuela y en las relaciones de las políticas educativas nacionales. Desde luego, otra contrastación es con la práctica real, cuya visión pretendo recuperar en lo posible.

La Pedagogía más allá de las aulas, los rumbos de la educación popular

Lo dicho en los párrafos anteriores está basado en lo que sucede en la educación áulica formal; sin embargo, dentro de las mismas instituciones y fuera de ellas suceden procesos educativos que suelen desarrollarse por separado, lo que evidencia una más de las fragmentaciones de que adolecen los sistemas académicos. Me refiero a modalidades como la educación continua y la extensión universitaria, en las que se distinguen otros modos de mediación pedagógica. En el caso de la Universidad de Guadalajara describiré un poco las experiencias del programa Comunidad de Aprendizaje y Servicios Académicos, conocido por CASA Universitaria.

En México, como en América Latina y otras regiones del mundo, la educación popular entendida como los procesos educativos que suceden con la comunidad, considerando o no los procesos escolares, ha tomado gran fuerza, con sus peculiaridades: por sus participantes, que suelen ser mayores de edad, trabajar y vivir en situaciones de precariedad; por sus contenidos de aprendizaje, vinculados a la toma de conciencia y transformación para bien de sus condiciones de vida; y por dar origen a nuevas concepciones y prácticas pedagógicas, cuyo pensamiento lo podemos ver en pensadores latinoamericanos como Paolo Freire, Francisco Gutiérrez, Carlos Núñez y muchos más. Ideas y prácticas pedagógicas que pueden darse en cualquier modalidad.

Así, el contexto que Oscar Jara presentó en un panel en el ITESO de Guadalajara, el 2 de marzo de 2019, para hablar de la educación popular con una democracia liberal desgastada, el fundamentalismo de mercado, la ofensiva de restauración conservadora, la creciente desigualdad y exclusión, y aumento de la polarización social y política; es aplicable tanto a la educación comunitaria como a la pedagogía áulica escolar, pedagogía en la virtualidad o cualquier otra.

En la Búsqueda de Conclusiones

En los días que escribo este texto veo cinco escenarios:

1) Una educación homogeneizante y avasalladora, impuesta por los organismos económicos transnacionales;
2) Un gobierno nacional en México que promete una cuarta transformación nacional con un sistema educativo por los mismos rumbos;

3) Un gobierno estatal en Jalisco, que habla de su refundación y con ello un nuevo modelo educativo para este estado;
4) Una nueva gestión rectoral en la Universidad de Guadalajara, también con sus promesas; y,
5) Mi pequeño campo de acción.

Desde esas visiones observo al sistema educativo mexicano y sus reproducciones en las entidades federativas como un muégano[2], en el que se van pegando históricamente ideas y prácticas de diverso origen, sin llegar a conformar una organización sistémica. Más bien se ve una fragmentación de niveles, modalidades y subsistemas que responden a diversos intereses políticos, que tienden a cambiar según las corrientes políticas en el poder y las presiones de los organismos económicos, tanto nacionales como transnacionales.

Lo que se vislumbra, oteando el futuro, sucede a nivel global; y las tendencias apuntan a lo que pretenden algunos orientar y otros imponer. Los organismos internacionales como la ONU, vía UNESCO, u organismos económicos transnacionales como la OCDE y el Foro Económico Mundial, parecen interesarse más en la economía y la empleabilidad. Además, están los rankings con indicadores a la medida de los ideales educativos de las sociedades dominantes, que no ofrecen respuesta a la identidad, funciones y fines de la educación latinoamericana.

Es evidente y preocupante la segmentación entre las modalidades educativas que no sólo se da al interior de las instituciones de educación superior, sino también entre la educación escolarizada y la educación popular; con lo que se pierde la riqueza cultural que puede lograrse con su conjunción, mediante un diálogo de saberes pedagógicos.

En la formación de docentes inciden diversas historias: las propias personales, las instituciones donde se forman, las instituciones en que trabajan y las relaciones cercanas o con quienes conviven, por ejemplo, sus compañeros de trabajo. La docencia profesional en las instituciones educativas, al igual que éstas, es resultado de un proceso y producto histórico cultural. Historia que se refleja tanto en las historias personales e institucionales, como en los modos en que se mantienen y cambian los contenidos curriculares escolares.

2 El muégano es un dulce mexicano hecho con base en pedazos de harina de trigo fritos, que se pegan con miel de azúcar, unos con otros, formando una bola.

Por otra parte, tanto a nivel macro de los organismos transnacionales, como en lo nacional y lo local, es posible observar cómo la economía es un factor determinante en las políticas educativas, en la gestión de las instituciones académicas y en las prácticas pedagógicas; sea por los contenidos que maneja, o debido a los modos de enseñar y aprender. De ahí que una pregunta interesante sería: "¿por qué las universidades mantienen una burocracia muy parecida a la estatal?" (Gutiérrez, *s. f.*, p. 18). No tendría yo una respuesta cierta, pero sí un asomo a cómo lo económico incide en las relaciones y el ejercicio del poder, que se dan desde las políticas transnacionales y nacionales, hasta la organización y gestión de las instituciones académicas y tienen gran fuerza en las mediaciones pedagógicas cotidianas; en ellas suelen reflejarse más las influencias teóricas y metodológicas norteamericanas y europeas, que las generadas en América Latina, pues éstas continúan más como propuestas alternas.

De cualquier manera, "dichosamente en todo proceso educativo se dan espacios que hacen posible el desarrollo de contradiscursos. De no ser así, el 'éxito total del sistema escolar sería una catástrofe social' como asegura J. Natanson" (Gutiérrez, *s. f.*, p. 31).

A partir de lo hasta ahora estudiado y teniendo en cuenta los múltiples factores económicos, políticos y culturales que pueden incidir en ser docente y su quehacer pedagógico, tanto de origen externo como interno, coincido con lo que propone Barreiro:

> Lo que hoy interesa buscar y resaltar es el grado de sincronización entre teorías educativas y prácticas educativas. Las teorías educativas han sido, en unos casos, la vanguardia de los cambios históricos, pero, en otros, han sido una rémora para el progreso. Debemos investigar, pues, el grado de ajuste o desajuste entre ambas instancias. Debemos dilucidar con la mayor precisión cuales son las determinaciones económicas, sociales, culturales e ideológicas genéricas que condicionan a las teorías pedagógicas y que configuran los sistemas y las prácticas educativas. (2011, p. 142).

Todo desde un pasado que se resiste a pasar, con sus inercias tendenciales como adherencias históricas de las que no siempre somos conscientes y nos condicionan a modos de ser, aprender y enseñar sin sentido. Modos de ser y actuar que suelen reproducirse en prácticas académicas en su concepción y gestión, usualmente ambiguas y desfasadas; que, si no inspiran confianza en el presente, menos en el futuro, para el que se requiere:

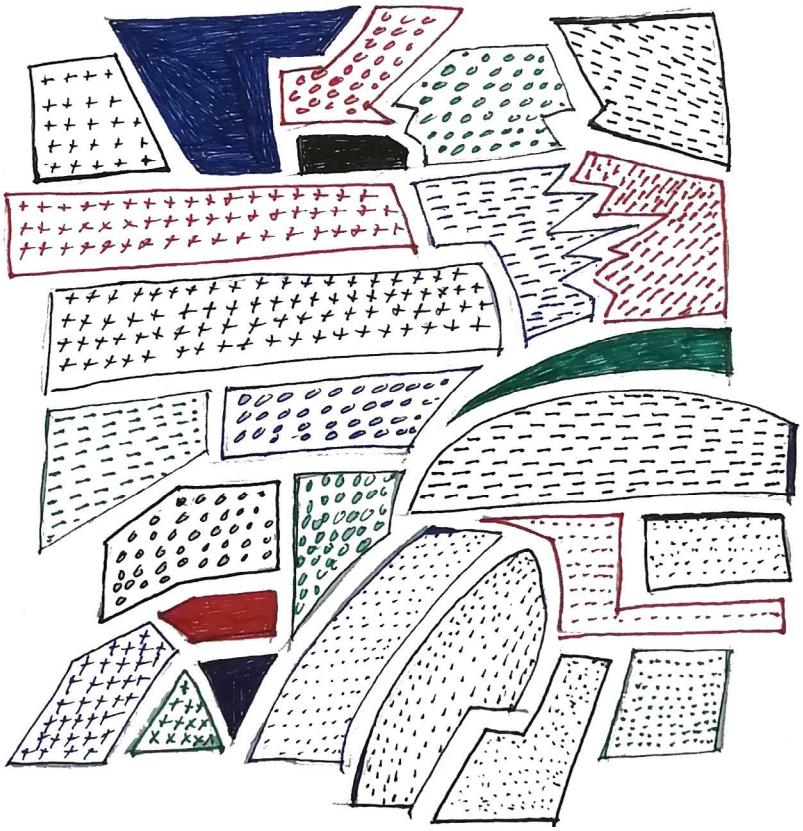
superar falsas certezas curriculares; estar preparado para lo incierto, inesperado, diverso, multidimensional y cambiante.

Visión de futuro que suele hacerse desde la Cuarta Revolución Industrial, lo que puede tener sentido si tenemos presente que muchos miles de millones de personas no están incluidos. Exclusión que les afecta incluso a quienes ni siquiera se han asomado a una primera revolución industrial, puesto que la devastación planetaria que el desarrollo industrial requiere para prosperar está acabando con su hábitat, sus modos de vida y con ellos.

Para dejar aquí este intento de concluir, que no creo termine, considero que es esencial tener presente que el entendimiento de lo académico está más allá de lo académico; por lo tanto, hay que buscar su explicación en el contexto en que se sitúa, con sus factores económicos y políticos, que influyen en lo cultural y, como consecuencia, en la cultura pedagógica. De ahí la necesidad de reconocer su carácter político, como bien explica Francisco Gutiérrez: "la hipótesis de que una de las principales causas de la desvirtuación, deterioro, ineficiencia, y fracaso del sistema de enseñanza reside en el hecho de que institucional y sistemáticamente no se ha querido reconocer su carácter y dimensión política" (2005, p. 9). Por lo que enseguida propone una salida: "sólo por medio de la acción política-pedagógica se podrá sacar a la educación del atolladero en que se encuentra" (Ibíd.).

Desde luego, teniendo en cuenta que todo contexto, sea espacial o temporal, conceptual o empírico, económico o político, social o cultural; siempre será limitado al ubicarnos en el entorno de nuestro planeta y en el universo. En todo caso, Francisco Gutiérrez y Cruz Prado señalan que:

> Trabajando la toma de conciencia planetaria, llegaremos a descubrir cuál es el lugar que le corresponde al ser humano en el cosmos, cuál es el papel que debe jugar como un elemento más en el proceso evolutivo del universo y cuáles deben ser los caminos que recorrer para redefinirse como ser humano dentro del conjunto de los otros seres de la naturaleza. (2015, p. 101).



Capítulo III

La educación fragmentada en una sociedad fragmentada

Si bien vemos a los elementos de los sistemas educativos dispersos en trozos, son partes que en su esencia tienden a integrarse.

Me negué a regresar a la escuela. Y no hubo manera de llevarme. Me pegaban y me pegaban una y otra vez y yo nada, me rebelaba y pateaba y era inútil que volvieran a pegarme... Mi padre me agarró un día y me llevó arrastrando a la escuela, sí, materialmente arrastrando delante de toda la gente. Entre el maestro y mi padre me metieron a la fuerza a la escuela y cerraron las puertas con aldabas de cruz.

Juan José Arreola.

Los Ámbitos Informales y Formales de la Educación

Subtitulo este capítulo enunciando lo informal y formal de la educación, precisamente porque considero que ya desde ahí los sistemas educativos hacen una discriminación con respecto a la educación que no sucede en las escuelas, con lo que ambos ámbitos salen perdiendo. Fragmentación que, por desgracia, no es sólo educativa; ésta sólo es una más de las fragmentaciones sociales, inclusive ya se habla de "la hipótesis de un incremento en la fragmentación educativa, como correlato de procesos generales de fragmentación social y polarización de las sociedades contemporáneas" (Poliak, 2009, p. 267).

Desafortunadamente abundan las fragmentaciones en Latinoamérica, por lo que conozco de ésta y específicamente en México. Región y país donde se observa este fenómeno social, que además se refleja en la desarticulación de las políticas sociales y, dentro de éstas, en las educativas.

Desde luego que lo más grave es que esta situación ocurre en el contexto global de roturas, amplias y profundas, en las relaciones entre la humanidad y la naturaleza; al parecer, en ocasiones la primera olvida o carece de la conciencia de que, al formar parte de la segunda, al lastimarla, se lastima a sí misma. Ante esta situación cobra sentido la inquietud de Leonardo Boff: "¿no se da un antagonismo entre nuestro paradigma hegemónico de existencia y la conservación de la integralidad de la comunidad terrestre y cósmica?" (2011, p. 22). Pregunta ante la cual, más que una respuesta me surge otra

interrogante: si solemos confundir la integralidad de la educación con la estrechez de lo que sucede en el aula escolar, ¿seremos capaces de lograr una visión holística de la integralidad cósmica, donde se ubica la humanidad con sus procesos educativos? Razón por la cual:

> ...no resulta en absoluto baladí recordar, lo primero de todo, que de entre las muchas formas posibles de transmisión cultural la que predomina en las sociedades contemporáneas es la educación escolar. De hecho, cuando en la actualidad se habla de "educación" a lo que en realidad se alude es a los modos escolares de educar." (Santamaría Lorenzo y González Placer, 2003, p. 15).

Otra premisa de la que parto es que quienes ejercen el poder, organizan, administran y controlan a las instituciones educativas de acuerdo con sus limitaciones de entendimiento y posibilidades de control; en consecuencia, se fragmentan los sistemas educativos, lo que distribuye las micro, meso y macro áreas de poder para facilitar su control.

Entre las intenciones de este estudio está proponer la religación de estos elementos, ámbitos y procesos educativos, con vistas a un enfoque holístico e integral; y con un énfasis especial en las mediaciones pedagógicas, porque en ellas se refleja y toma sentido la calidad de las relaciones educativas, a las que clasifico considerando sus interacciones entre: a) los conocimientos, b) las personas y el conocimiento, c) las personas, d) la sociedad y los sistemas educativos, e) los sistemas educativos y entre los elementos que los constituyen.

Relaciones educativas y sus interacciones

Conocimientos.

Con la institucionalización de los sistemas educativos también se disgregan lo que serían los conocimientos legitimados por el poder para ser enseñados y aprendidos en las escuelas, que se alejan de los conocimientos de las mayorías que no tenían y ahora no tienen acceso a la educación escolarizada. Conocimientos que se desvalorizan y discriminan.

Otra separación, ésta ya al interior de las instituciones académicas, es la que se realiza entre áreas del conocimiento, hecho que obstaculiza los enfoques holísticos y tra-

tamientos integrales de las situaciones reales y sus problemas; que, desde luego, conlleva a soluciones parciales.

También es común que se aísle el conocimiento llamado académico, que se obtiene en la educación institucionalizada, del conocimiento que se vive en las situaciones cotidianas; lo cual ocasiona una sobrevaloración del primero en demérito del segundo. Discriminación que, además de lo que significa su desaprovechamiento, implica el menosprecio de la cultura popular y de la gente que vive esta cultura. Un terrible ejemplo de esta situación son las lenguas indígenas que se extinguen y, en consecuencia, sus ricos conocimientos.

Personas y conocimiento.

La primera fragmentación del conocimiento se da al separar los conocimientos que autoritariamente se asignan a cada grupo social. Es posible ver, históricamente, cómo los diversos grupos humanos, en la medida que evolucionan quienes ejercen el poder, imponen lo que corresponde saber a cada uno según su estatus social. Se observa en el antiguo Egipto, con la escritura y saberes de cada clase social; en el caso de los aztecas, con la escuela a que tenían que asistir obligatoriamente de acuerdo con el lugar que ocupaban en la sociedad; en la época del imperio español, donde la biblia sólo debía ser leída en latín y por la jerarquía eclesiástica.

Así mismo, en la medida en que cierta formación académica se vuelve exclusiva de las élites y se acelera la generación del conocimiento técnico especializado, más anchas y profundas se vuelven las brechas que alejan de éste a la mayoría de las personas.

Por una parte, se observa el exceso de datos e información, (que no de conocimientos), troceados en mínimas porciones sin sentido; y, por otra, personas informatizadas en exceso, queriendo y creyendo que esa información puede servir de algo. En ese sentido, en su obra *Los retos de la educación en la modernidad líquida* Zygmunt Bauman afirma que:

> En la masa, la parcela de conocimiento recortada para el consumo y uso personal sólo puede evaluarse por su cantidad; no hay ninguna posibilidad de comparar su calidad con el resto de la masa. Una porción de información igual a otra. (2008, p. 45).

Otra falacia en la que han caído las instituciones académicas es la pretensión de separar la teoría de la práctica, como si al actuar no pensáramos y el pensar no nos orien-

tara para la acción. Incluso se llega al absurdo de medir créditos académicos por horas de aprendizaje teórico y práctico, dándole menos valor a este último. Tarea en la que los mismos currícólogos se ven en apuros al pretender separarlos.

A propósito de tiempos, la exagerada segmentación que se hace de ellos tanto en calendarios como en horarios escolares es terrible y absurda, pues suele obligar a los estudiantes a aguantar largos momentos de clases sin sentido, o suspender interesantes momentos de aprendizaje porque así lo determina la programación académica.

Personas.

Es común escuchar y leer la idea, que se dice de diversas formas y por diversos autores, entre éstos recuerdo a Sabater y Freire, de que de nada aprendemos tanto como unos de otros. De ahí que piense en lo mucho que se pierde cuando se fragmenta la relación entre unos y otros. No sólo en lo cognitivo, sino, lo más grave, en detrimento de la convivencialidad. Entre esos casos están los siguientes:

- La separación de estudiantes con capacidades diversas. ¿Por qué escuelas separadas para niños con supuestos problemas de aprendizaje y para niños supuestamente superdotados? Manías burocráticas que no sólo fomentan el engreimiento de unos y la discriminación de otros, sino obstaculiza la tan necesaria socialización de todos.
- Los modos de enseñar y evaluar lo aprendido, que propicia el individualismo y el competir antes que la colaboración.
- Lo mismo puede decirse de las relaciones entre los docentes que son evaluados individualmente para que compitan por estímulos económicos, lo que inhibe la cultura de compartir, el valor de la generosidad y el potencial sinérgico del trabajo conjunto.

El hecho de fijar límites autoritarios entre docentes y aprendientes, al perder de vista que todos somos educandos y educadores, obstaculiza el diálogo creativo que pudiera darse. No es que las relaciones de poder desaparezcan, éstas son parte de cualquier proceso educativo; lo deseable es que ese poder se comparta y que los saberes no se sometan a los poderes.

Con respecto a esta relación, coincido con María Acaso en que tendríamos que empezar "por aceptar que 'lo que nosotros enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden'" (2016, p.13); lo que mucho sucede cuando los estudiantes no pueden dar a conocer sus expectativas de aprendizaje, ni lo que realmente aprendieron, dado que a los do-

centes y a la institución sólo les interesa evaluar lo aprendido de lo que supuestamente enseñaron.

Las relaciones entre quienes se dedican más a lo académico y los responsables de administrar las instituciones académicas, sin duda, requieren derribar barreras sin culparse unos a otros.

También están las relaciones entre los destinatarios indirectos y quienes laboran en las instituciones académicas, sean académicos o administradores; por ejemplo, entre: padres y maestros, consejeros universitarios y sector social, curriculistas y expertos científicos y profesionales.

Sociedad y sistemas educativos.

¿Hasta dónde los sistemas educativos responden satisfactoriamente a lo que la sociedad espera de ellos? ¿Hasta dónde cumplen con las expectativas para lo que fueron creados? ¿Qué tan angostas o anchas son las brechas que los acercan o separan? Las respuestas a estas preguntas tienen que ver con la relación que puede haber entre academia y vida. Lo que me lleva a otro cuestionamiento: ¿qué sentido tiene para la vida lo que se aprende en las escuelas?

"La imagen de las concepciones únicas, su carácter articulado, cerrado, no parece apropiada para pensar en los territorios fragmentados y devastados por el mercado, y la inoperancia o corrupción estatal en los países latinoamericanos", declaran Paola Fryd y Diego Silva (2010, p. 23). Frase que me obliga a pensar en lo que parece una imposibilidad: que sistemas educativos fragmentados puedan ayudar a construir una nueva sociedad latinoamericana, escepticismo que también se extiende a otras regiones del planeta. Sin embargo, no quiero perder la esperanza.

Sistemas educativos y sus elementos.

Con una perspectiva desde lo macro a lo micro, se distingue esa separación y falta de coordinación entre los sistemas académicos de cada país, que en el caso de Europa se ha avanzado en su vinculación; pero no en América Latina y tampoco al interior de cada país. Se evidencia de muchas maneras, como en los desiguales sistemas para medir créditos académicos, la revalidación de estudios, los intercambios y en otras situaciones más para las que se requiere un exceso de tramitación burocrática.

En la medida en que los sistemas educativos y los modos de organización y administración académica se rigidizan en tiempos, lugares y modos de enseñar, aprender y evaluar lo aprendido; históricamente han aparecido y siguen surgiendo varias modalidades académicas con diversas denominaciones (abiertas, a distancia, en línea, virtuales, etc.), según las circunstancias en que laboran o los medios utilizados para quienes no se ajustan a las exigencias escolares rígidas y cerradas. Modalidades que suelen trabajarse separadamente de la escolarización tradicional.

Lo que para cualquier sistema educativo es lo ideal es que cada persona esté en el grado escolar que oficialmente le corresponde por su edad, aspecto que conlleva a que deba aprender también lo que institucionalmente se haya establecido y legitimado; además, tal situación se impone transnacionalmente con estrategias como las impuestas por el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiante, las pruebas PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment), de la OCDE. Esta manía burocrática de organizar los tiempos y espacios escolares con criterios de homogeneidad por edades, contenidos curriculares y modos de aprender y enseñar quizá facilite el trabajo a los burócratas; pero en aras de cuidar esas homogeneidades se fragmenta y daña lo esencial, que es aprender en y para la diversidad, una condición inherente a la vida del ser humano.

La exagerada división de niveles escolares, con sus supuestas edades idóneas y supuestos apropiados contenidos etarios de aprendizaje, puede ser una muestra de la fragmentación educativa. Esta fragmentación se manifiesta de diversas maneras, una muestra de ellas es la planteada por la ministra interina de educación en Uruguay en el 2016, Edith Moraes; quien la veía en el paso de primaria al liceo, paso que no lograban muchos niños. Argumentaba que se requería de un enfoque más sistémico que mire más al alumno y asegure su tránsito de un nivel a otro, para lo que creía adecuado "un marco curricular común" (García, 2016).

Por supuesto, esta visión es desde la perspectiva de un sistema homogéneo y seriado a la manera de la producción industrial, donde todos los estudiantes deben aprender lo mismo a las mismas edades; y en cuyo caso de un estudiante que esté en un grado escolar con una edad mayor a la establecida, convencionalmente es visto como retrasado.

En este punto, parto de la premisa de lo sabido, repetido y obvio, pero también olvidado, de que la educación es mucho más que las escuelas; y que el afán de institucionalizarla ha dado lugar a una primera fragmentación que separa la educación escolar de la educación de y para la vida. Ese mismo afán lleva a las burocracias a la necesidad de

clasificar a la educación de diversas maneras según criterios particulares, desde edades, modalidades de estudio, circunstancias en que suceden, hasta sus grados de institucionalización y burocratización.

Esta clasificación y sus correspondientes denominaciones como el absurdo de definir lo no definible, pues se aplican nombres no por lo que son o lo que hacen, sino por lo que no son o por lo que no hacen; provocan que, como oposición a la educación oficial formal, se hable de educación informal, no formal o no escolarizada, o sea, se definen negativamente: por lo que no son.

Políticas sociales y educación

En este punto cabe plantearse: ¿qué relación hay entre las políticas educativas y las demás políticas sociales?

Para indagar cómo andan esas relaciones, hay que buscar, por una parte, qué relación hay entre el número y calidad de médicos graduados en las universidades y la necesidad de ayuda médica para todos, los abogados formados en las instituciones de educación superior y el ejercicio de la justicia social, o la relación entre educadoras y educadores profesionales y las necesidades educativas. Y así con otras profesiones. Si se presta atención a lo que sucede en las políticas sociales, de entrada, se observa que los conocimientos existentes, sea de la cotidianeidad o generados por la investigación científica, y las decisiones políticas que requieren de dichos conocimientos; suelen ir cada cual por su lado.

Por otra parte, habría que observar cómo se desarrollan las políticas de infraestructura para el soporte de las políticas sociales, por ejemplo, las de telecomunicaciones en apoyo de las instituciones educativas para que éstas cuenten con buenos sistemas de información y comunicación. En el caso de México, esta articulación no se ha logrado en más de tres décadas de discursos, que han terminado en trabajos infructuosos y miles de millones de pesos gastados.

¿Y las mediaciones tecnológicas qué?

Las mediaciones tecnológicas tienen sentido en la medida que sirvan para fortalecer, apoyar y facilitar las mediaciones educativas en general y, en particular, las mediaciones pedagógicas. Sin perder de vista que los medios, así como pueden ayudar a

superar distancias también es posible que sirvan para construir barreras. Las tecnologías en sí y para sí no tienen mayor virtud, esto depende de lo que personal, profesional y organizacionalmente seamos capaces de hacer con ellas.

Reflexiones

La educación es esencialmente un proceso de relaciones interactivas. Cuando estas relaciones se fragmentan o distorsionan se pierde la esencia de lo educativo.

En las mediaciones pedagógicas se refleja y toma sentido la calidad de las relaciones educativas que, como ya se explicó en la clasificación anteriormente presentada se ven fragmentadas y distorsionadas.

Partiré del estudio de estas relaciones para el rescate de los relatos que den cuenta de diversas mediaciones pedagógicas; así como para la búsqueda de los factores que las determinan, facilitan u obstaculizan; con el propósito de buscar y construir propuestas para su regeneración.

La tarea no es fácil, pero sí apasionante si se le examina desde una visión cósmica en el seguimiento de la "gestación de una nueva alianza del ser humano con la realidad circundante social, terrenal y cósmica" (Boff, 2011, pp. 59-60). Nueva alianza que puede comenzar por nuestras cotidianeidades, como las de aprender y enseñar, donde las mediaciones pedagógicas son un medio esencial y privilegiado.

Capítulo IV

Una visión de las mediaciones pedagógicas y su carácter regenerativo

Una visión de largo alcance, gran altura, amplia mirada y percepción profunda; requiere de una memoria histórica de la misma amplitud, altura, alcance y profundidad.

¡Qué trabajo nos cuesta traspasar los umbrales de todas las puertas!

Federico García Lorca.

Mientras escribo estas líneas, el día 26 de marzo de 2019, no puedo dejar de ver como telón de fondo que en la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, en México, sus miembros no pueden sesionar desde la semana pasada debido a que la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación ha tomado las instalaciones de dicho recinto, porque no están de acuerdo con el dictamen que pretende aprobarse en el marco de lo que el partido en el gobierno denomina *La Cuarta Transformación*; y en el Congreso del Estado de Jalisco se trabaja en la reforma de la Ley de Educación, en el contexto de lo que el gobierno local llama *La Refundación de Jalisco*. En ambos casos, el trabajo de los docentes representa un punto central de los enfrentamientos y discusiones, hasta ahora con infructuosos intentos de acuerdos.

Aquí me surge un primer cuestionamiento: ¿qué relación puede haber entre los ámbitos macro de las políticas sociales y educativas y micro de las prácticas pedagógicas cotidianas? Para acercarme a tratar de entender tal asunto, leo un poco de lo que sucede al respecto a nivel nacional y local.

En el dictamen que elaboraron las comisiones conjuntas de Educación y Puntos Constitucionales, para reformar el artículo tercero de la Constitución Mexicana, se abroga la reforma educativa del sexenio gubernamental anterior y entre los cambios que tienen que ver con el ejercicio docente, figura el reconocimiento de los profes como agentes de transformación social, se elimina la evaluación docente obligatoria y no se vincula con la permanencia del profesorado en el empleo; para ello, desaparece el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y en su lugar se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación y se habla de educar para la vida, no sólo en capacidades cognitivas, sino socioemocionales y cívicas. Amén de otros puntos.

Al mismo tiempo, en el estado de Jalisco el Congreso local espera lo que se resuelva en el Congreso Nacional y aprovecha el tiempo en actividades encaminadas a reformar su Ley de Educación, con lo que se espera mejorar la formación de los docentes y sus condiciones laborales.

Mientras tanto, las y los docentes están a la expectativa de decisiones que les afectan y de las que se sienten ajenos, lo cual también repercute en que algunos se opongan, otros acaten y otros más simulen acatar; pero continúan con sus mismas prácticas.

Hasta ahora, por lo menos en el último medio siglo, las políticas y estrategias seguidas para mejorar la profesión docente han sido parciales, simplistas y de corta mirada; generalmente se han limitado a impartir cursos sin que se aprecien sus resultados; a aplicar exámenes sin mayor trascendencia; y a modificar planes de estudio que se aplican apresuradamente y sin que se vean sus frutos. Me parece que lo que afirman José Antonio Blanco, Luis Carlos Vargas y Beltrán Seco, desde Costa Rica, es aplicable también en México, como en otros lugares de América Latina: "la educación actual ya no es capaz de sujetarse a las circunstancias tan cambiantes que experimentamos día a día, necesita buscar nuevas estrategias que permitan que nuevas generaciones aprendan a vivir en este mundo de tantas incertidumbres" (Blanco Villalobos, Vargas Figueredo y Seco Villalobos, 2018, p. 13).

¿Y qué tienen que ver en todo eso las mediaciones pedagógicas, buscar y trabajar para que sean más significativas y trascendentes? Pues que es en ese mundo y con esas condiciones que hay que aplicarse a su regeneración; para que éstas tengan más sentido para la vida, que trasciendan de mejor manera en el buen vivir. Búsqueda y construcción que debe darse en las estructuras y coyunturas en las que debemos esforzarnos por intervenir, sean cuales sean esos ámbitos.

Aquí parto de la visión en un sentido amplio, de que todos somos mediadores pedagógicos, aunque hay quienes ejercen la pedagogía profesionalmente, en la que se supone una base científica como cimiento de los principios metodológicos, las técnicas y las prácticas cotidianas.

Un desafío para este estudio es tratar de saber qué caracteriza a las mediaciones pedagógicas en la peculiaridad de cada modalidad mencionada, qué tienen en común y de diferentes y, lo más importante, ¿cómo pueden relacionarse y enriquecerse unas modalidades a otras en sus distintos modos de vivir y entender las mediaciones pedagógicas? Para los propósitos de esta tesis abordaré las mediaciones pedagógicas áulicas escolares, comunitarias y las de los ambientes virtuales; que también se pueden concebir como pedagogías de la aulicidad, de la comunalidad y de la virtualidad.

En los intentos por entender y explicar, o porque el tratar de explicar me ayude a entender, este capítulo lo he organizado a partir de lenguajear acerca de los significados

de la pedagogía y su carácter significativo, regenerativo y trascendente; para luego describir cómo lo pedagógico sucede en los ambientes áulicos, comunitarios y virtuales, lo que es peculiar en cada entorno y lo que es común y esencial en cualquiera de ellos.

Complejidades en la Visión de las Mediaciones Pedagógicas

Para explicar la visión que se tiene de lo educativo y en este caso de las mediaciones pedagógicas, hay que tener presente su complejidad. Para ello considero que al menos hay que situarse en el lugar donde se le ubica, las dimensiones que se observan y la perspectiva y subjetividades de quienes observan. En este intento de entendimiento y explicación me he valido de algunas acepciones de la Real Academia Española, tomando algunas de sus definiciones y adaptando otras a mi caso particular de estudio. De modo que entiendo *la visión* como mi punto de vista sobre este tema; y con respecto a la ubicación de las mediaciones pedagógicas:

- El ambiente como las condiciones, en especial las sociales en que se dan las mediaciones, en este caso, la virtualidad;
- El entorno, que puede tener cierta similitud con el ambiente, como el "conjunto de características que definen el lugar y la forma de ejecución de una aplicación" (RAE, 2019), que sería lo digital;
- Para el contexto parafraseo una de sus acepciones para referirme a la situación política, histórica, cultural o de cualquier otra índole, en la "que se considera un hecho" (RAE, 2019). Así, este estudio está enfocado en la situación del estado de Jalisco, en México; y
- El ámbito está más referido al espacio limitado en que se ubica el hecho estudiado, aunque no sean límites que separen, incluso para mi propuesta lo ideal es que se mezclen.

Cuando hablo de dimensiones, he considerado dos acepciones, una como una metáfora de las medidas de longitud que consideran lo alto, ancho y largo, que tomo como la altura de ideales, la amplitud de la mirada y el largo alcance de la visión a futuro. Otra acepción es la de considerar los diferentes aspectos o facetas que pueden observarse; por ejemplo:

- Las dimensiones personales, profesionales y sociales de las mediaciones pedagógicas;
- También podrían ser las dimensiones científicas, culturales y espirituales;

- Igual pueden verse como dimensiones lo académico, administrativo y tecnológico de sus quehaceres;
- O los ámbitos áulicos, organizacionales y del sistema educativo en que laboran los docentes; y,
- Otra posibilidad, en coincidencia con los factores cuya incidencia busco, serían las dimensiones económicas, políticas y culturales del trabajo pedagógico.

Si son muchas las dimensiones de las mediaciones pedagógicas, que además dependen del concepto que se tenga de dimensión, muchas más son las perspectivas desde las que pueden ser vistas, pues cada persona, según el lugar desde donde las vea y todas las subjetividades implícitas, podrá tener un sinfín de apreciaciones.

El siguiente fragmento del libro de la UNESCO, *Rethinking Education*, es un ejemplo de esa multi ubicuidad, multi dimensionalidad y diversidad de perspectivas sobre el trabajo de los docentes, como responsables de esas mediaciones pedagógicas vigentes y deseadas:

> If education is to contribute to the full realization of the individual and a new model of development, teachers and other educators remain key actors. However, although dominant discourse repeatedly articulates the importance of teachers a number of trends point to process of deprofessionalization of teachers in both the global North and the global South. These trends include the influx of unqualified teachers, party in response to teacher shortages, but also for financial reasons; The casualization of teachers through contract-teaching, particularly in higher education where reliance on adjuncts to meet the teaching workload is increasing; the reduce autonomy of teachers; the erosion of the quality of the teaching profession as a result of standardized testing and high-stake teacher evaluations; the encroachment, within educational institutions, of private management techniques; and gaps between the remuneration of teachers and of professionals in other sectors in many countries. (UNESCO, 2012, p. 54).

Los Ámbitos de las Mediaciones Pedagógicas

Reitero mi punto de vista de que las mediaciones pedagógicas, en un sentido muy amplio, se dan en cualquier momento y espacio de la vida de cualquier persona, sea dentro o fuera de las escuelas, o de manera espontánea o profesional. Asimismo, digo que se dan en una gran diversidad de ámbitos, de los cuales en este estudio me abocaré en tres: el aula escolar, la comunidad y los ambientes virtuales; y ubico en esos ámbitos lo que llamaría pedagogía áulica, pedagogía comunitaria y pedagogía virtual, haciendo énfasis en su adjetivación. También podría referirme a las cualidades que las caracterizan como *aulicidad*, *comunalidad* y *virtualidad*; o combinando cualidades hablaría de *aulicidad pedagógica, comunalidad* y *virtualidad pedagógicas*.

Pedagogía Áulica

Quizá al oír hablar del aula lo primero que nos venga a la mente es una sala con muebles iguales para todos los alumnos, generalmente enfilados con la vista puesta al frente, en el docente, quien suele tener un mueble especial. Pero más allá de lo que significa el aula como espacio con sus recursos físicos, implica los horarios rígidos preestablecidos y modos de enseñar, aprender y expresar lo aprendido con fines calificatorios que tienden a la homogeneización de procesos y circunstancias y maneras como suceden. Tendencias estandarizantes que impiden atender las diversidades e inhiben la creatividad y el placer de aprender, como señala Jorge Wagensberger: "En la escuela, el alumno tiende a creer que ha comprendido antes de que tal cosa pueda ocurrir realmente. En general, en las aulas se crean las condiciones que favorecen más la castración del gozo intelectual que su real ocurrencia." (2014, p. 51).

Con respecto a las relaciones educativas en las aulas escolares, mantenedoras de la tradición, se suele dar una transmisión, recepción y reproducción pasiva de informaciones, con eventuales momentos y actos de creatividad; la interacción entre condiscípulos es limitada o sujeta a dinámicas grupales artificiales; la relación entre estudiantes y docentes controlada por éstos; el acercamiento para conocer la realidad, generalmente mediada por textos escritos o digitales; la tramitología exageradamente burocratizada al interior de las organizaciones; muy controlada la relación entre instituciones académicas y entre éstas y la comunidad y el uso de las tecnologías para enseñar y aprender. Así, en ese orden, puede verse más como una carga que como un apoyo cuando lo ideal sería ver primero a quien aprende y, luego entonces, seleccionar las tecnologías más adecuadas dentro de las estrategias para ayudarle.

Si embargo, las aulas también pueden ser espacios y generar momentos propicios para la formación de identidad; y consolidar lazos de amistad, solidaridad y lealtad, en esa necesidad humana de un sentido de pertenencia y reciprocidad.

En síntesis, como peculiaridades de las mediaciones pedagógicas que suceden en las aulas escolares tradicionales destacaría: su ubicación en una institución académica; la tendencia a la homogeneización de contenidos y modos de enseñar y aprender, así como de tiempos y espacios; la estandarización de las evaluaciones con fines calificatorios; el docentrismo; y las expectativas de la certificación de lo aprendido.

Pedagogía Comunitaria

La pedagogía comunitaria se expresa en una gran variedad de manifestaciones y denominaciones según sus enfoques, ideologías y orientación social. Es así, como entre varios nombres se escuchan los de educación comunal, comunitaria y popular. Para efectos de este estudio no pretendo analizar exhaustivamente estos términos y los tomaré como similares en cuanto a que coinciden en lo esencial: el ser procesos educativos que de manera espontánea o planeada se dan fuera de las instituciones escolares, aunque en ocasiones ligadas a éstas y, en muchos casos (aunque no siempre), con personas que viven en situaciones de precariedad y marginalidad. Es, pues, donde la participación popular se da en la comunidad. Es este gran espacio el campo laboral de educadoras y educadores sociales.

> En México, solo tres de cada diez personas están en las escuelas. Lo que ocurre con las otras siete (...) es que algunas aún no van, otras sólo pasaron por ellas en alguna época de su vida y las demás nunca estuvieron ni estarán. Toda esa gente que se encuentra en su casa, en el trabajo, en la calle, en las cárceles en todos los lugares y momentos donde la vida se vive, constituyen el ámbito de trabajo de las educadoras y educadores sociales. (Moreno Castañeda, 2011, p. 30).

Al contrario de las aulas escolares, en la comunidad puede darse el acceso a la información y a la construcción del conocimiento de manera más libre y creativa, al no haber restricciones curriculares ni una necesaria búsqueda de certificaciones. La figura del docente tradicional prácticamente desaparece y se disminuye la tramitología de la burocracia escolar, a menos de que sea la institución educativa la que intervenga en la

comunidad. La relación con la realidad que se estudia es directa, puesto que en ella se vive; aunque se usan mediaciones tecnológicas para facilitar su entendimiento.

Desde esa perspectiva, las mediaciones pedagógicas en la educación comunitaria se caracterizan en que: no necesariamente se ubican en una institución académica; los espacios son los mismos donde vive la comunidad; no hay contenidos de aprendizaje predeterminados, éstos surgen de las necesidades y proyectos de las personas; los tiempos no están preestablecidos, son los que dispone la gente; los modos de enseñar y aprender suelen atender la diversidad; no hay evaluaciones con fines calificatorios; el docente se asume como un participante más con respeto a los saberes de los demás; y más que esperar la certificación oficial de lo aprendido, se pone la intención en que tenga sentido para la vida.

Con respecto a la educación comunitaria, me parece interesante lo que Rocío Moreno narra acerca de la educación en una comunidad indígena purépecha de México:

> Se remarcará que en los recorridos cheranenses inscriben gramáticas de descolonización al situar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las propias formas en que el ser p'urhépecha produce conocimiento, al valorizar los conocimientos propios, al retomar su espiritualidad y al decodificar a los sujetos individualizados que ha maquinado la educación pública para en su lugar formar a las nuevas generaciones en el sentido del desarrollo social, de la vida comunitaria y de la identidad p'urépecha. (Moreno Badajoz, 2014, p. 1).

> Por otra parte, el CBC [Consejo de Bienes Comunales] además de organizar recorridos por el territorio, involucra a los estudiantes en la reforestación social. La plantación de pinos se ha acompañado en ocasiones de procesos rituales dirigidos por shikuames. Acudir a la fuerza del ritual, por un lado, es un ejercicio de descolonización retomar el plano ceremonial y espiritual inherente de la identidad p'urépecha; de otro se adhiere a una dimensión política de restablecimiento del tejido social devolviéndole a la educación el sentido regulador de la vida comunitaria. (p. 13).

Yo creo que estamos en la oportunidad de aprovechar lo que Jorge Osorio considera como "las potencialidades de una nueva educación comunitaria" (2018, p. 129), en la que se da un despliegue social con una educación comunitaria que va "... junto a otros procesos de distribución social del poder" (Ibíd.). Así se da la posibilidad de conjuntar "... atributos, capacidades y recursos ciudadanos, éticos, comunicacionales, de reciprocidad-cuidado, pedagógicos y organizacionales que llegan a sustentar una neo-matriz de la vida democrática fundada en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión, la participación ciudadana y el desarrollo humano procomún" (Ibíd.). Educación comunitaria que, de aprovecharse, enriquecería notablemente a la educación institucional en su conjunto.

Pedagogía de la Virtualidad

Aquí me referiré a los procesos pedagógicos que se soportan y desarrollan en entornos digitales, dejando claro que la virtualidad no es algo limitado a lo expresado tecnológicamente. Incluso que es algo inherente a lo humano. Lo virtual es parte esencial de nuestra realidad, por lo tanto, lo real y lo virtual son inseparables.

Por lo que se refiere a las relaciones educativas en ambientes virtuales es como un cambio de casa en que se amplían y diversifican las posibilidades de transformación. Las tecnologías propician los cambios en las mediaciones pedagógicas, pero no las determinan; hay factores con mayor poder y más fuerza cultural que lo tecnológico. Así sucede que a través de la web podemos tener acceso libre y directo a la información, aun cuando de poco vale con un currículo cerrado y una docencia autoritaria que sólo legitima lo que el programa escolar y él o ella autorizan.

También con la virtualidad se propician interacciones más dinámicas entre más personas, aunque no coincidan en tiempo, lugar y cultura. Más bien, entre más diversidad cultural mejor. Así mismo, podemos tener un mejor acercamiento a la percepción de la vida con la aplicación de medios que nos permiten acercar lo lejano, alejar lo cercano, agrandar lo pequeño, empequeñecer lo enorme, acelerar lo lento y dar más lentitud a lo rápido para permitirnos una mejor observación. También pueden ser de gran utilidad para la creación de espacios donde converjan las instituciones educativas, entre sí y entre ellas con la comunidad.

> São movimentos que traçam essa nova geopolítica do conhecimento, que não se produz somente nos grandes centros urbanos, mas como um rizoma (DELEUZE, GUATTARI 1983), alcançam regiões outras de

> aprendizagem, seja nas salas de aula da escola, da universidade, nas ruas, no campo, na floresta, no deserto, nas pequenas ou grandes organizações, na prisão, no hospital. (Gomez, 2015, p. 10).

Por su parte, las mediaciones pedagógicas en ambientes virtuales se caracterizan porque pueden o no estar en una institución académica. En lugar de espacios físicos están los entornos digitales; si bien es posible o no la existencia de currículos predeterminados, hay un amplio acceso al conocimiento a la información y el conocimiento en la web; se propicia una gran flexibilidad en los tiempos; surgen más posibilidades de diversificar los modos de enseñar y aprender; las evaluaciones pueden o no ser con fines calificatorios; el docente tiene más posibilidades de cambiar su rol central; y, por la multi ubicuidad de los sistemas de información y comunicación, se facilita más que las mediaciones pedagógicas estén más cerca de las cambiantes situaciones de la vida.

Similitudes

Vistas estas peculiaridades, veo que las diferencias están sobre todo en las circunstancias en que suceden; tiempos, lugares e institución y los medios utilizados. De ahí surge la pregunta: ¿cuáles son sus similitudes? Para mí, las similitudes están en que en todas ellas se dan procesos educativos esenciales; y, como parte de ellos, mediaciones pedagógicas comunes, entre ellas destaco tres que, si bien suceden de diferente forma, siempre están:

Relación entre personas.

De diferentes formas y en diferentes entornos se da entre quienes aprenden y quienes les ayudan a aprender, reconociendo que en la práctica todos pueden aprender y enseñar; sólo entre quienes aprenden, si se da o no aprender colectivamente; entre docentes, si hay o no trabajo colegiado. En estos procesos se puede apreciar si surgen relaciones verticales u horizontales; democráticas o autoritarias; qué decide el estudiante y qué el docente sobre los contenidos, modos de aprender y manifestar lo aprendido. Además, puede detectarse cómo son las relaciones entre aprendientes, enseñantes y administradores de la institución educativa.

Relación con y para el conocimiento.

Si se trata de una pasiva entrega, recepción y devolución de información en un examen estandarizado; o una creativa gestión del conocimiento con base en la información recibida, buscada o creada, que conduzca a la sabiduría. Esto, lo mismo puede

suceder en una situación áulica, comunitaria o virtual. Aquí un punto importante es lo que se hace con el conocimiento generado: ¿Se queda en un examen con el que se busca la certificación de lo aprendido, o trasciende en los modos de vivir?

Relación con la percepción que se tiene de la vida.

Puede ser ésta directa o mediada con algún recurso, cuya diversidad es muy variada: desde un documento impreso hasta un medio digital. Esa realidad es la vida misma con sus elementos y sus seres; parte esencial de ella es la relación de la comunidad en la escuela y cómo la escuela participa e incide en las actividades comunitarias.

Relaciones que cambian de forma y pueden cambiar de modo y fondo según se utilicen las tecnologías para la información y comunicación educativa, al tener mayor alcance, ampliar las posibilidades de interacción, modificar los modos de ver la realidad, la multi ubicuidad de sus usuarios, el acceso libre y directo a la información, la digitalización de recursos educativos y más.

Relaciones que interactúan y es en esa relación que cobran sentido. Lo que contribuye a la respuesta de la siguiente pregunta.

¿Y sus posibilidades de integración?

Lo mismo pueden plantearse las posibilidades de integrar en un solo ámbito las variantes existentes con base en una acepción conceptual y prácticas abiertas a diversas opciones, acordes a las condiciones y proyectos de vida de los participantes; que crear propuestas particulares para cada situación. Entonces, además de hablar de los ámbitos educativos ya tratados, habría que plantearlos para cada situación de la vida: familiar, laboral, en redes sociales, iglesias, partidos políticos y más; aunado a ello, considerar las partes y variantes que estos ámbitos puedan tener.

Mi postura al respecto es superar las visiones fragmentadas y plantearnos la eliminación de fronteras entre ámbitos y modalidades educativas, trabajo en el que las mediaciones pedagógicas regeneren las vinculaciones necesarias. Regeneración que puede tener diversas vías y estrategias, entre ellas:

- A partir de una propuesta alterna distinta a las existentes, que se convoque a las demás a que se integren, aportando sus fortalezas, recibiendo ayuda en sus flaquezas y trabajando juntos en las necesidades y objetivos comunes;

- Otra forma sería que con base en cualquiera de los ámbitos existentes se incorporen las estrategias y recursos de los demás que se consideren viables, pertinentes y apropiados.
- Una tercera vía es que se conserven las estructuras y formas actuales y sólo se busque su articulación y vinculación casual

Considero como deseable la primera opción, aunque veo como más viable la segunda y la tercera prácticamente es seguir igual. En cualquier caso, según lo vivido y estudiado me parece recomendable:

- No perder de vista que lo que se busca es un espacio común donde converjan las diversidades;
- Tener claro que las relaciones educativas deseables como esenciales pueden ser las mismas, lo que cambia son las circunstancias en donde suceden y los medios utilizados;
- Considerar las mediaciones pedagógicas como eslabones para articular los diversos ámbitos educativos;
- Pensar y plantear cómo cada ámbito en particular puede ser un ámbito común donde coincidan los demás; y,
- Observar que las diferencias entre los ámbitos, más que obstáculos son oportunidades de colaboración y enriquecimiento recíproco.

Un ejemplo de esta conjunción de ámbitos educativos lo expone Rocío Moreno Badajoz al hablar sobre la comunidad de Cherán, en México, donde "en los recorridos maestra(os) adecuan los recursos tangibles del territorio para relacionar esa materialidad con los contenidos marcados por diversas asignaturas y campos formativos de la educación básica" (2019, p. 187). Y como propone Juan Carlos Amador:

> Por ahora, una opción para explorar ese camino es el reconocimiento de las intersecciones entre cultura popular, cultura visual y cultura digital. Quizá en esas intersecciones se comprendan mejor las relaciones emergentes entre convergencia, transmedia[3] y educación. (2013, p. 15).

3 Se refiere a cómo se están borrando las barreras entre los medios y cómo convergen en un solo aparato físico, por ejemplo, el teléfono celular; así mismo una comunicación ahora puede hacerse por diversos objetos físicos, como el periódico, que se conoce en formato tanto físico como digital. Ver una explicación de transmedia en http://transmediaexperience.com/es/2015/03/los-7-principios-de-la-narrativa-transmedia-segun-henry-jenkins/

Por una pedagogía en entornos diversos

Es muy común, al menos en México, que los docentes deban trabajar en un mismo ciclo escolar e incluso en el mismo día en ámbitos y modalidades distintas. Así, una profesora o profesor de una escuela de Agronomía atiende a un grupo a primera hora en un aula escolar; luego se desplaza al medio rural para asesorar a unos campesinos en el aprendizaje de lumbricultura; al regresar a su casa, da asesoría a los estudiantes de su curso en línea sobre agricultura orgánica; y, para finalizar, tiene la obligación de preparar los materiales que necesita para las prácticas de laboratorio del día siguiente. Para ese trajín académico requiere estar aprovisionada/o de cualidades pedagógicas fundamentales, válidas en cualquier situación; como también de saberes y destrezas específicas para las particularidades de cada caso, en cada entorno. Además, siempre, como base de todo, está su formación como persona, en la que se cimentan tanto las competencias observables y medibles como las cualidades personales intangibles.

Mediaciones pedagógicas en ambientes diversos que:

a) En cada entorno poseen sus peculiaridades, así como procesos y elementos comunes;
b) Hasta ahora lo más generalizado es que marchen por separado, sin aprovechar las ventajas de sus conjunciones y sinergias potenciales;
c) En ocasiones más se estorban que ayudan, como los absurdos de imponer criterios escolares burocráticos a la educación en línea y/o comunitaria;
d) Habría que buscar los modos de compartir los saberes pedagógicos de los diversos ámbitos con la visión de nuevos paradigmas; y,
e) Cuyas mediaciones pedagógicas se entiendan más allá de las aulas escolares, procurando propiciar:

    - Aprendizajes libres, autónomos y con sentido para la vida, basados en procesos de aprendizaje autogestivos, sean individuales o colectivos;
    - Una docencia significativa, optativa, siempre disponible y nunca obligatoria y sin sentido;
    - Contenidos y procesos educativos significativos; y
    - Respeto y goce de los diversos modos de manifestar lo aprendido.

Siempre en una gran diversidad de entornos, a la manera de cómo funciona la vida misma: con sus mezclas, combinaciones, mixturas, hibridaciones, injertos y más.

Lo que, desde luego, requerirá de una gran variedad de formas, modos y estilos en las mediaciones pedagógicas.

Una pedagogía significativa y regenerativa

Un sistema social es un sistema biológico en cuanto a que está integrado por las interacciones entre seres vivos; por lo tanto, un sistema educativo lo sería en la medida en que interaccionen las personas que lo integran, como lo explica Maturana:

> Cada vez que los miembros de un conjunto de seres vivos constituyen con su conducta una red e interacciones que operan para ellos como un medio en el que ellos se realizan como seres vivos y en el que ellos, por lo tanto, conservan su organización y adaptación y existen en una coderiva[4] contingente a su participación en dicha red de interacciones, tenemos un sistema social. (2002, p. 22).

Ahora bien, cuando pretendemos cambiar un sistema social, hay que tener presente, como el mismo Maturana previene, que "los sistemas sociales son constitutivamente conservadores" (p. 28) y que "la estabilidad de un sistema social depende de que no se interfiera con su carácter conservador" (p. 32).

Además, el pensar en que hasta dónde los sistemas educativos y las instituciones en que operan son sistemas sociales y biológicos al estar constituidos por personas, me lleva a reflexionar en la calidad de relaciones personales que suceden ahí ¿Hasta qué punto son interacciones de persona a persona o son relaciones mediadas por el trabajo? "Las relaciones de trabajo son acuerdos de producción en los que lo central es el producto, no los seres humanos que lo producen. Por esto, *las relaciones de trabajo no son relaciones sociales*", especifica Maturana (2002, p. 40). En este caso ¿las relaciones de trabajo docente no serían relaciones sociales, por lo tanto, no educativas? De ser así, la ardua tarea de una pedagogía significativa y regenerativa sería que, al tener más sentido para la vida, haga que las mediaciones pedagógicas regeneren las interacciones personales que se encuentran enajenadas por las relaciones escolares impuestas burocráticamente. Por lo que habría que recordar que "...tanto estudiantes como maestros cambian juntos en

4 Para mayor explicación de "coderiva": Maturana, H. (1992). El sentido de lo humano. Ediciones Pedagógicas Chilenas. Pp. 149-181. Recuerdo de: http://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2012/08/Maturana-Romesin-H-El-Sentido-De-Lo-Humano.pdf

forma congruente en tanto permanecen interacciones concurrentes, de modo que los estudiantes aprenden a vivir con sus maestros en cualquier dominio de la vida donde estos últimos los encaminen." (Ibíd.).

En cuanto a la incertidumbre, de acuerdo con Maturana, "no sabemos cómo va a ser la vida en el siglo XXI, y cualquier predicción en ese sentido será sólo una extrapolación de nuestra vida actual" (2002, p. 57). De manera que no debiéramos estar obligados a ser presos de nuestro origen. Si no hemos sido capaces de construir un mundo mejor, al menos no quitemos a las nuevas generaciones la oportunidad de construir el mundo que desean. Más bien, contribuyamos a que desarrollen una actitud valiente ante situaciones adversas, creatividad para enfrentar lo imprevisto y reciprocidad solidaria para las acciones colectivas. Para ello, desde la escuela o la comunidad se requiere de espacios propicios para buenas relaciones educativas, puesto que "... la tarea de la educación es crear un espacio relacional en el que nuestros niños puedan crecer para vivir en el presente, en cualquier presente, conscientes del futuro posible o deseado, pero no alienados en ninguna descripción de él" (p. 59). Espacio relacional de mediaciones pedagógicas con sentido. Espacio relacional que, de acuerdo con el mismo texto de Maturana, "... debe ser tal que surjan los estudiantes, en todo momento, como seres humanos completos, legítimos, totalmente aceptados y respetados, y no como entidades transitorias en el proceso de llegar a ser adultos" (p. 62).

Así como me he inspirado en Maturana por su pasión de ligar la educación con la vida, lo mismo me ocurre con Celestin Freinet, quien en su libro *Los dichos de Mateo. Parábolas para una pedagogía popular* nos recuerda que "la educación no es una fórmula de escuela es una obra de vida" (2004, p. 19). Con esa idea presenta el relato de la escalera que fue construida con el supuesto de que había una sola forma en que debiera subirse por ella de frente, paso a paso y con los descansos necesarios, lo que sucedía con el control debido, aunque en la realidad cada niño la subía a su modo, si la necesitaba. Un buen ejemplo de lo que sucede con los currículos escolares.

> El pedagogo persigue a los individuos que se obstinan en no subir por las vías que él considera normales ¿Se ha preguntado si por azar, su ciencia de la escalera no será una falsa ciencia y si no habrá otras vías más rápidas y, más saludables que procedan por saltos y por zancadas, si no habrá según la imagen de Víctor Hugo, una pedagogía de las águilas que no suban por las escaleras? (Freinet, 2004, p. 22).

De esa manera Freinet renegaba de la pedagogía francesa oficial de su tiempo, que pregonaba sus bases científicas, "pero la escuela se ríe de la humilde experiencia de los pastores; tiene sus imponentes caminos seculares que escritores, sabios, administradores eminentes han dicho ser los caminos de verdad" (p. 17); y afirmaba que con sus técnicas "devolvemos a la pedagogía esta figura familiar, mezcla de titubeos y de audacias, de temores y de relámpagos, de arco iris, de risas y también de lágrimas en el mismo seno del devenir del hombre" (p. 14). En coincidencia con lo que expresa Hugo Assmann:

> El ambiente pedagógico tiene que ser un lugar de fascinación e inventiva: no inhibir sino propiciar la dosis de ilusión común entusiasta requerida para que el proceso de aprender se produzca como mezcla de todos los sentidos. Transformación de los sentidos y significados, y potenciación de todos los sentidos con los que captamos corporalmente el mundo. Porque el aprendizaje es, antes que nada, un proceso corporal. Todo conocimiento tiene una inscripción corporal y que venga acompañada de una sensación de placer no es de modo alguno un aspecto secundario. (2002, p. 28).

A partir de mis supuestos de la fragmentación de los sistemas educativos, en especial por su divorcio de las situaciones vitales de la cotidianeidad, tanto en la macro como en la micro cotidianeidad del aprender y enseñar se manifiesta en la carencia de relaciones educativas sanas y trascendentes. Me parece que las ideas de Francisco Gutiérrez y Cruz Prado acerca de los "Espacios de aprendizaje" (Gutiérrez Pérez y Prado Rojas, 2015, pp. 75-101) son de un gran valor para regenerar el entramado de esas relaciones, pues "mediar espacios para promover el aprendizaje significa involucrarnos en el proceso de comprensión, apropiación y expresión del mundo a través de aquellas prácticas cotidianas que, en forma permanente e intencionada, hagan posible el desarrollo de nuestras propias capacidades" (p. 76). Enseguida presento algunas reflexiones sobre los siete espacios de aprendizaje en su relación con mi propuesta de mediaciones pedagógicas significativas y regenerativas.

En el "Primer espacio: Promover la vida desde la cotidianeidad" (p. 78) se propone partir de la vida misma en su diario vivir. Desde ahí darle sentido a la educación, hacerla significativa. "En este sentido, será preciso que logremos vibrar al ritmo de la vida, para sentir nuestra propia vida, en contagio con la de los otros seres" (p. 79), entendiendo como seres a todo lo que vive.

El “Segundo espacio: Actuar éticamente” lo ligo con la convivencialidad en el respeto a los otros, que así pasamos a ser nosotros, con la vista puesta en que “la vida cotidiana debería ser un espacio ético y lo será si actuamos preocupados por las consecuencias de nuestras acciones en los demás” (p. 81). Convivencialidad en la que considero la necesidad de mediaciones pedagógicas que regeneren las tramas dañadas.

Igual regeneración urge con respecto al “Tercer espacio: Equilibrio dinámico”, que nos ayuda a comprender la manera en que “la interconexión entre los sistemas vivientes explica el porqué de la organización equilibrada y dinámica de lo social, lo económico, lo ecológico y lo ético” (p. 86). Interconexión que no se da entre esas políticas sociales y sus prácticas, en las que además suele darse prioridad a lo económico en beneficio de unos pocos y prejuicio de muchos. Gutiérrez y Prado explican cómo “este desequilibrio de la sensibilidad social, fruto de las políticas económicas centradas en el tener y no en el ser, ha traído como consecuencia la sobrevaloración de lo institucional y la minusvalía de lo personal” (p. 87), con supremacía de lo individual, no de lo personal como ser social; pues se valoran más las relaciones que interesan a la institución que las que se dan de persona a persona.

El “Cuarto espacio: Convergencia armónica” (p. 90) es el ámbito más grande, el de lo universal, para no perder de vista que “todos los seres del universo conformamos una red de relaciones, es más, somos relaciones, tanto al interior de cada sistema como en las interconexiones de los seres entre sí y de unos sistemas con otros” (Ibíd.). “Como nos lo recuerda Jonas Salk: la relación es el fenómeno más importante del universo … para comprender lo que sea, es necesario que tengamos un sentido de las conexiones fundamentales que forman el transfondo de toda la existencia” (Ibíd.). Visión que es imprescindible para entender la educación en toda su amplitud y visión de gran aliento; si aspiramos a una docencia significativa no debemos limitarnos a los tiempos, espacios y modos del aula escolar.

El “Quinto espacio: Redimensionar el actuar racional desde la intuición” (p. 93) me hace pensar en la importancia de las cualidades pedagógicas no tangibles, que más que competencias que pueden ser observadas y medidas y conocimientos explícitos, son la base de muchas de nuestras decisiones no siempre conscientes. “La meta de este espacio de aprendizaje ha de llevarnos a recuperar el equilibrio entre la intuición y la razón como base para fundamentar la creación de la cultura de la sostenibilidad” (p. 94). Y más allá de la sostenibilidad, la regeneración de lo perdido.

"Sexto espacio: Dimensión holística" (p. 97). Con la multiplicidad de las dimensiones y perspectivas que implica lo pedagógico para conocerlo en toda su integralidad, su visión holística es imprescindible: "la visión integral, tanto del mundo como del ser humano, requiere como paso fundamental clarificar las relaciones existentes entre el todo y las partes, entre la integralidad y la fragmentación, entre la dimensión macro y la micro" (p. 97). Visión que puede ser a partir de las identidades personales y locales. "Efectivamente, son esas partes las que, en el proceso de autogenerarse y autoorganizarse, por la fuerza sinérgica que teleológicamente les viene del todo, conforman en la sociedad actual uno de los espacios pedagógicos más importantes de la cotidianeidad" (p. 98). Espacios pedagógicos que, según las situaciones, habrá que recuperar y regenerar a partir de lo que tenemos.

Una plena conciencia pedagógica está ligada a una conciencia planetaria como Prado y Gutiérrez denominan al "Séptimo espacio" (p. 100), pues como lo plantean:

> ...trabajando la toma de conciencia planetaria, llegaremos a descubrir cuál es el lugar que le corresponde al ser humano en el cosmos, cual es el papel que debe jugar como un elemento más en el proceso evolutivo del universo y cuáles deben ser los caminos a recorrer para redefinirse como ser humano dentro del conjunto de los otros seres de la naturaleza. (p.101).

Ahora que está tan de moda lo de las competencias docentes, que se dice deben estar acordes a lo que demandan los mercados laborales en esto que han dado por llamar la Cuarta Revolución Industrial; me parece pertinente recordar que la función de las instituciones académicas no debe limitarse a la formación de mentes y manos para el trabajo:

> Saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con este saber me llevan inapelablemente a la creación de algunas virtudes o cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante. (Freire 2008, p. 60).

Estas palabras de Freire me llevan al recuerdo de otras, suyas también, que insisten en esas cualidades, valores y virtudes no tangibles ni medibles que debieran privilegiarse y respetarse en la educación y, por ende, en las mediaciones pedagógicas. Ahí

debe florecer y dar frutos el respeto, la curiosidad, la humildad, la tolerancia, la actitud amorosa, la alegría, la esperanza, la libertad, la ética, la democracia y la vocación.

Me gusta empezar por el respeto que todos nos debemos tener, sobre todo el respeto a los educandos, que educandos somos todos. "Mi respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debo agravar con procedimientos inhibitorios, exige de mí el cultivo de la humildad y la tolerancia" (Freire, 2008, p. 65); que va junto con "otra cualidad indispensable a la autoridad en sus relaciones con las libertades es la generosidad. No hay nada que minimice más la tarea formadora de la autoridad que la mezquindad con que se comporte" (p. 88). En esas actitudes veo una mediación pedagógica que respeta a los estudiantes en sus modos de ser, aprender y manifestar lo aprendido. Modos en los que un buen inicio es un ambiente propicio para curiosear, como bien lo dice el mismo autor:

> Así seré tanto mejor profesor cuanto más eficazmente consiga provocar al educando en el sentido de que se prepare o refine su curiosidad, tarea que debe realizar con mi ayuda, a fin de que produzca su entendimiento del objeto o del contenido del que hablo. (p. 111).

Y más allá de ello, cuestionarse:

> Qué decir, pero sobre todo qué esperar de mí, si, como profesor, no me ocupo de ese otro saber: el saber que es necesario estar abierto al gusto de querer bien y, a veces, al desafío de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa. (p. 132).

En ese punto, Freire insiste: "¿cómo ser educador si no desarrollo en mí la necesaria actitud amorosa hacia los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador del que soy parte? (p. 133). Actitud amorosa que va junto con la vocación. "Es esta fuerza misteriosa, a veces llamada vocación, la que explica la casi devoción con que la mayoría del magisterio sigue en él, a pesar de la inmoralidad de los salarios" (Ibíd.) Lo que no implica que no luche para que sus condiciones laborales mejoren. Luchando también se enseña.

El placer por aprender es algo inherente a la vida, no es una cosa que se deba adquirir, más bien hay que procurar conservarlo y fortalecerlo, es un estado emocional fundamental para que lo aprendido tenga sentido para la vida, pues en ese proceso pla-

centero vivimos la esperanza de que aprenderemos algo que nos ayudará a vivir mejor, como bien lo explica:

> Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que el profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir juntos e, igualmente, resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría. (Freire, 2008, p. 69).

En este sentido, también veo la esperanza a partir de una situación crítica que deseo resolver y que para resolverla necesito aprender lo necesario y luchar por el resultado que espero para lograr mi acople estructural. En esos procesos y resultados están presentes la alegría y la esperanza. Todo en un ambiente de libertad y actuar responsable, dado que "el buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente, límites asumidos éticamente por él" (p. 81).

Del pensamiento y actuar de Freire lo que siempre ha llamado mi atención y dedicación es su espíritu crítico, al que sigue la lucha por solucionar lo criticado; siempre con la esperanza de avanzar hacia mejores condiciones de vida y convivencia para todos.

Los lastres

Avanzar hacia una pedagogía significativa y regenerativa es una tarea ardua que tiene que liberarse de pesados lastres, anclados en fuertes intereses e inercias que limitan las posibilidades de cambio. Por una parte, está el control de quienes ejercen el poder de decidir lo que debe y puede suceder en cada ámbito y nivel de los sistemas educativos, lo que suele estar restringido a los límites de su entendimiento y capacidades de control; y, por otra, las actitudes, imaginación pedagógica y capacidad para construir y aprovechar coyunturas de los docentes, que suelen ser muy diferentes y desiguales, con matices que se mueven entre los extremos de un apego absoluto al mantenimiento del *statu quo* hasta la vanguardia de cambios radicales en la praxis educativa. Entre esos lastres cabe mencionar:

- El colonialismo histórico eurocéntrico y de Norteamérica, que sigue invadiendo espacios y procesos diversos de América Latina, no sólo a nivel macro sino como lo plantea Enrique Dussel, en las políticas, la visión y enseñanza de la historia, en las ciencias, las

tecnologías, la industria y más, para quien "tenemos una cabeza alienada" (2019), por lo que se requiere una reforma educativa que comprenda una revolución cultural.

Así mismo, vemos cómo se coloniza la educación desde las políticas hasta las prácticas pedagógicas cotidianas:

> El paradigma de la enseñanza colonizó y coloniza estos entornos virtuales para seguir imponiendo su modelo de educación, es decir, usar estos entornos para mostrar información a través de estrategias didácticas lineales que no se preocupan si se produce algún mínimo de aprendizaje. (Blanco Villalobos, Vargas Figueredo y Seco Villalobos, 2018, p. 14).

- Un docentrismo extremo en el que las decisiones curriculares, modos de enseñar y aprender, así como de manifestar y evaluar lo aprendido depende de los docentes. Aunque en el discurso se hable de una pedagogía centrada en el estudiante, éstos no acostumbran a tomar decisiones trascendentes.
- Inercias pedagógicas rutinarias que se reproducen sin ninguna explicación, sólo se continúan porque así ha sido, sin cuestionarse el por qué y para qué.
- Pasividad en la gestión y fluidez del conocimiento que se manifiesta en currículos obsoletos, como bien distinguen Zuloaga, Echeverri, Martínez B., Quiceno, Sáenz y Álvarez G.:

> Los trabajos que se han hecho sobre sociología del currículo y sobre historia de los saberes escolarizados (desde la primaria hasta la universidad) nos plantean que por fuera de los currículos hay otras verdades que interactúan indirectamente con lo dicho en ellos. El caso que mejor lo ilustra es el del currículo musical. Por lo general lo que se enseña en las academias de música es exactamente lo contrario a lo que se canta y se toca popularmente. (2003, p. 278).

- Rigidez en las relaciones educativas por lo que se teme y evita cualquier posibilidad de flexibilidad.
- Autoritarismo vertical que impone lo que interesa a quienes ejercen el poder e inhibe lo que surja desde los dominados.

- Las tendencias a la homogeneidad y seriación tipo industrial, donde todo debe suceder en los mismos modos, tiempos y orden que el poder dominante decida, cuando, por el contrario, como dice Maturana:
-

> ...el espacio educacional debe ser vivido de una manera que respeta las diferentes dinámicas temporales de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo a cada uno de ellos llevar un ritmo de aprendizaje propio de él o de ella, sin tratar la aparente lentitud de algunos de ellos como una deficiencia o limitación intrínseca. (2002, p. 68).

- Visiones simplistas, cortas, estrechas y de bajo nivel, por lo que no se comprende ni se actúa de acuerdo con la complejidad de los procesos educativos y, como consecuencia, de las mediaciones pedagógicas. Por eso puntualizo que:

> ... uno de los grandes errores sociales y de algunas instituciones educativas es que se le vea, con gran simpleza, como una profesión un oficio técnico sencillo para el que basta aprender algunas recetas y adquirir destrezas básicas para su desempeño. Tal simpleza aún se observa en los programas oficiales de formación y actualización magisterial, que suponen como suficiente el aprendizaje de ciertas fórmulas docentes para su aplicación a todas las situaciones educativas, que también se toman como ciertas; sin embargo, la incertidumbre, diversidad y multidimensionalidad de estas se encargan de desmentir las presunciones oficiales, y nos hacen percatarnos y sentir la necesidad de propuestas más adecuadas a la complejidad de las condiciones educativas que presenta la realidad. (Moreno Castañeda, 2011, p. 13).

- La fragmentación de los sistemas educativos en sus distintos niveles, ámbitos y políticas, de lo que ya hablé en capítulos anteriores; pero lo más grave es cómo las instituciones académicas se desligan de la vida real, como distingue Müller:
-

> This is precisely what brings me to my main argument: The reductionist approach to Western education is a key challenge!... Whatever

> argument we choose, the reality is that the reductionist approach evolved based on the fact that a system could be understood by studying the individual components, which were literally, in some cases, dissected to death.... The belief prevailed that the best science is the one that describes the smallest detail and is published in the corresponding most prestigious peer-reviewed journal. The idea that interactions between components of a system can be more relevant than the components themselves, and that the end sum is greater than the sum of the of the individual components is ignored. (2018, p. 122).

Otro problema es la burocratización excesiva de las instituciones académicas, lo que les estorba para que aprendan a cambiar según les exigen las cambiantes situaciones sociales de ahí "... la gran paradoja: las instituciones y personas cuya función es ayudar a aprender tienen dificultades para aprender ellas mismas" (Moreno Castañeda, 2011, p. 58). El anacronismo que viven y la manera en que opera la educación oficial institucionalizada "... nos hace ver en los sistemas educativos una especie de museos vivientes donde podemos apreciar prácticas de todas las épocas históricas..." (Moreno, 2002, p. 20).

Una situación adversa más, y que afecta directamente a las prácticas pedagógicas cotidianas, es la insistencia de políticas en hacer competir a los docentes entre sí para poder ascender en las posiciones del sistema u obtener mejores salarios. De esa manera no toman en cuenta, o no existe conciencia de que "... somos seres humanos amorosos que pensamos que el espacio educacional debe ser también un espacio de cooperación y respeto mutuo, no de rivalidad y de lucha" (Maturana, 2002, p. 64).

Si pensamos en que las instituciones académicas están para responder satisfactoriamente a las condiciones, necesidades y aspiraciones educativas de la sociedad, resulta una gran desilusión encontrarse con:

> ...una educación para la segregación, para la intolerancia, para la dependencia, y no para la vida, para una vida libre y autónoma, que considere al otro con respeto incluyente... En la escuela parece que se ha recreado la negación de la libertad, de la autogestión, la imaginación, la creatividad y la diversidad; ahí se han acrisolado los deseos del control de poder mediante la estandarización de la

> sociedad civil, ahí se encuentra todo prefabricado y predeterminado. (Moreno, 2002, p. 21).

Reconfigurando lo pensado

En un intento de síntesis y cierre temporal de este capítulo hago las siguientes reflexiones: ¿qué sentido tiene, pudiera o debiera tener la mediación pedagógica en las condiciones descritas, con sus lastres, pero también sus posibilidades, tanto en los ámbitos escolares, como comunitarios y virtuales? Difícil la respuesta, aunque al menos se debiera trabajar en pro de una mediación pedagógica regenerativa y significativa. Nunca obligatoria, siempre libre, optativa y disponible. Sea que las mediaciones pedagógicas sucedan en los límites del aula, la participación popular en la comunidad o en los ambientes de los entornos digitales. Tendrán en cada situación sus peculiaridades, como también mucho en común para propiciar su conjunción. Conjunción que ya no ponga barreras entre lo cercano y lo universal, como observa Varela, se trata de:

> Crear un pensamiento que recobre lo que es la capacidad de tener un punto de referencia que no sea un lugar de origen parroquial, que sea capaz de tener una visión universal, una visión global, que al mismo tiempo recupere las raíces de la tierra donde uno está... Globalizar desde la experiencia vivida. (2001).

Sin duda no es tarea fácil, sin embargo, a pesar de las cerrazones, limitaciones y autoritarismo de los sistemas y organizaciones académicas, siempre se dan coyunturas que hay que saber aprovechar para regenerar las relaciones educativas y darles más sentido vital a las mediaciones pedagógicas. Habrá que repensar nuestra cultura y prácticas pedagógicas con cambios de fondo en los contenidos y enfoques curriculares, así como en los modos de aprender y enseñar. Hay que descolonizar la educación y, más allá de las escuelas, impulsar una revolución de la cultura pedagógica.

Revolución cultural-pedagógica que regenere y re-una lo fragmentado, le dé a la educación un mejor sentido para la vida y aquí manifieste su significancia. Una opción, como vía alterna, es lo que propone Eduard Müller: crear una red de comunidades regenerativas e impulsar "procesos de co-creación de comunidades de aprendizaje" (2019): y, más allá de competencias en su doble acepción de competir y ser competente, darles

valor a cualidades como la espiritualidad, responsabilidad, la creatividad, conciencia plena, resiliencia, adaptabilidad, proactividad y cooperación.

Nueva cultura pedagógica que sepa no sólo superar factores económicos, políticos y culturales, sino aprovecharlos en su favor; y trascender en nuevas culturas comunitarias, organizacionales y personales. En ese sentido, "... crear en los maestros un espacio de expansión de su capacidad de reflexión sobre lo que saben, así como una expansión de su capacidad de hacer y de reflexionar sobre lo que hacen en sus diferentes dominios de conocimiento" (Maturana, 2002, p. 65); en todo caso, "el espacio educacional, como un espacio de coexistencia en la biología del amor, debe ser vivido en el placer y alegría ..." (p. 67), además de tener presente otro importante aspecto:

> No es posible pensar en los seres humanos lejos, siquiera de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. (Freire 2008, p. 34).

No obstante, es preciso recordar las palabras de Freire cuando dice:

> "Así llegamos al punto del que quizá debiéramos haber partido. El del inacabamiento o su inconclusión, es propio de la experiencia vital. Donde hay vida hay inacabamiento. Pero sólo entre los hombres y las mujeres el inacabamiento se tornó consciente. (p. 50).

Así pues, digo que la educación también es y será un proceso inacabado, con sus mediaciones pedagógicas que nunca serán perfectas y terminadas, siempre están siendo. Desde esa visión, un modelo educativo o académico que se diga concluido, y por ello esté quieto, es un modelo muerto.

De manera que tampoco terminemos este apartado con conclusiones, dado que estas nunca estarán acabadas.

Capítulo V

Desde situaciones pedagógicas vividas y conocidas hacia nuevos paradigmas

Es en el presente, que se escapa al narrarlo, que se refleja el pasado y se columbra el futuro.

El ocuparse de algo que es inútil cuando uno puede hacer algo útil, el prestar atención a lo que es simple cuando uno tiene la disposición para intentar hacer lo que es difícil, es despojar de una manera absurda al talento de su propia dignidad.

José Martí.

Consideraciones Previas

En el contexto de sistemas educativos que, por una parte se muestran fragmentados por la desvinculación que se da entre los distintos niveles y modalidades educativas, así como de las políticas educativas con respecto a otras políticas sociales y, al mismo tiempo, por otra parte, por una fuerte tendencia a un control homogeneizante y seriado, propio de la primera revolución industrial, acompañado de esquemas áulicos autoritarios con restricciones de tiempos, espacios y modos de enseñar y aprender, que dan pocas posibilidades a las mediaciones pedagógicas alternas; me di a la tarea de buscar en mis vivencias pedagógicas, así como en las de otros docentes y algunos relatos de ficción, ejemplos de cómo sí se propician coyunturas y se pueden dar experiencias que reviertan o reorienten las inercias históricas en el ejercicio de la docencia.

La intención de esta investigación es continuar con la labor expresada en la publicación *Formación para una docencia universitaria en entornos diversos* de "… promover la cultura de recuperar nuestras prácticas académicas como un recurso que nos propicie su registro para mejorar nuevas experiencias y medie su comunicación para compartirlas y promover el diálogo educativo" (Moreno Castañeda, 2018b, pp. 11-12).

A partir de la premisa de que la educación es básicamente un proceso de relaciones e interacciones, he enfocado el estudio en especial, pero no únicamente, en las relaciones educativas que se dan en los ámbitos educativos, de manera específica, a la relación con el conocimiento, entre las personas, con la realidad, en las instituciones educativas, con la comunidad y con los medios de aprendizaje.

El propósito es, desde una mirada a las inercias pedagógicas tendenciales que se observan en situaciones concretas vividas y conocidas, ir hacia la búsqueda y construcción de nuevos paradigmas para aproximarme a contestar las preguntas:

¿De qué manera inciden en la cultura y praxis pedagógica la historia escolar y la docente y cómo en sus relatos se manifiestan su concepción y práctica?

¿Cuáles son los probables factores en que se pueda actuar para reorientar las mediaciones pedagógicas hacia los escenarios deseables?

¿Qué relación hay y qué reciprocidad puede haber entre los conocimientos, saberes y mediaciones educativas academizadas y los conocimientos, saberes y mediaciones educativas que se dan fuera de las instituciones académicas y en los ambientes virtuales?

Soy consciente de los múltiples y variados modos como suceden las mediaciones pedagógicas, por la diversidad de contextos, situaciones educativas y personas que las viven, sea enseñando o aprendiendo; por lo tanto, de la dificultad no sólo de describirlas, sino aún más de entenderlas y explicarlas. De ahí que me limite a caracterizar algunos puntos que considero de interés para enfocar mi estudio en las mediaciones pedagógicas dentro de las instituciones académicas, a fin de realizar su contrastación con la educación comunitaria y cómo sucede en entornos digitales, a la que me referiré como pedagogía de la virtualidad; con vistas a su mejor comprensión y posible transformación. No por ser los únicos puntos, insisto, sino porque son los que me resultan de más interés y acordes a mis alcances y limitaciones. Puntos de los que muy probablemente modificaré mis opiniones según avance el estudio.

También soy consciente de que ni en este libro, y menos en este capítulo, podré agotar toda esa temática, aquí sólo trataré cinco casos a manera de ejemplo; y en los siguientes capítulos abundaré más en la conceptualización y ejemplificación de la mediación pedagógica y su potencial regenerativo. Por lo pronto, me limitaré a una primera y ligera mención a competencias medibles y cualidades intangibles; los lastres que obstaculizan los cambios; las relaciones educativas esenciales y factores económicos, políticos y culturales incidentes; en lo que me propongo ampliar y profundizar en el avance de este estudio.

En este tratamiento metodológico coincido con lo que dice Edith Litwin en su libro *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*: "el relato de experiencias pasadas, su análisis y sus significados, las relaciones entre las experiencias pasadas y las presentes liberan a la

imaginación y permiten una visión enriquecida del pasado" (2008, p. 19). Además, agrego que esa imaginación también propicia una mejor visión del futuro.

El contenido de este capítulo inicia con la presentación de cinco casos, tres de los cuales son vivencias propias; otro, una experiencia que nos comparte un profesor que trabaja en procesos de aprendizaje en ambientes virtuales; y, finalmente, un cuento acerca de la atención a un niño que merecía una atención especial. Luego de cada caso expreso algunas reflexiones a que me llevaron esas narraciones. Culmino con la mención de lo recuperable y la necesidad de zafarse de algunos lastres, para poder transformar prácticas rutinarias sin sentido y avanzar hacia mediaciones pedagógicas con mayor trascendencia y razón de ser para la vida.

Cabe decir que tengo presente lo que nos previene Isabel Cantón en su obra *Narraciones de maestros*:

> ... Es difícil hacer la introducción de un libro sobre maestros. Tanto se ha escrito sobre ellos y tan poco de lo que se ha dicho se ha hecho que tememos volver a caer en la dinámica de las palabras vacías y de los hechos huecos. (2010, p.7).

De manera que procuraré que la recuperación de estos relatos me ayude a proponer nuevas mediaciones pedagógicas con la finalidad de contribuir a un buen vivir educativo.

Cinco casos a manera de ejemplos

Tres vivencias propias

Aprender enseñando

Esta experiencia la viví en el año escolar 1971-1972, con chicos de tercer grado, en la escuela secundaria "Instituto Forja", situada en el municipio El Grullo, del estado de Jalisco, al occidente de México. El propósito fue convertir un par de clases tradicionales de Civismo e Historia contemporánea en un programa radiofónico, para que los estudiantes compartieran con la comunidad una historia del mundo y los valores ciudadanos que de ese conocimiento pudieran generarse.

Este modo de aprender y enseñar historia nos llevó a nuevas relaciones con los contenidos curriculares con mayor creatividad: entre estudiantes, entre estudiantes y docentes; relaciones menos jerárquicas y más democráticas entre escuela y comunidad; y con respecto a los medios de comunicación, su apropiación. Además de una nueva manera de expresar lo aprendido, ya no con exámenes estandarizados.

En fin, aprendizajes trascendentes por el sentido que le dieron a los aprendizajes históricos, más allá de ser simples consumidores, tanto por parte del profesor como de los estudiantes.

Lo primero fue convencer a la directora de la escuela secundaria de que no había para qué separar los cursos de Historia y Civismo, puesto que los valores cívicos podíamos estudiarlos con los mismos ejemplos de la Historia; lo segundo, lo interesante que podría ser que los chicos compartieran sus conocimientos históricos con las personas de la comunidad, lo que los motivaría para poner más interés en sus estudios; y lo tercero fue proponer a los directivos de la radiodifusora local, la producción de una hora todos los sábados, propuesta que no sólo fue aceptada, sino que además nos ayudaron con la producción radiofónica. De ese modo los estudiantes se convirtieron de consumidores de datos de la historia, en productores de conocimientos históricos.

La dinámica y los contenidos del programa radiofónico consistían en unas sesiones informativas del tema seleccionado; comentar sobre la cultura de esa región, que podría ser música representativa; y lanzar preguntas al auditorio, cuyas respuestas correctas eran premiadas con boletos para el cine, que generosamente nos regalaba su propietario.

Sin duda, aprendieron historia y más de lo que proponía el programa de la secundaria; pero más que los contenidos históricos aprendidos, los estudiantes aprendieron nuevos modos de estudiar en una nueva relación con el conocimiento, con base en la investigación; a estudiar colectivamente; a compartir lo aprendido con la comunidad; a encontrarle sentido al aprendizaje histórico y apropiarse de su proceso de aprendizaje. Así como yo aprendí que podía haber nuevos modos de enseñar aprendiendo. En una

relación directa y horizontal con los educandos y los contenidos de enseñanza, que tendrían sentido en la medida que trascendieran como contenidos de aprendizaje.

Con respecto a las claves de la mediación pedagógica que recomiendan Cruz Prado y Francisco Gutiérrez se observa cómo el "aprendizaje es significativo en la medida en que el estudiante encuentra sentido a lo que hace" (*s. f.*, p. 6); y debido al cambio en las relaciones pedagógicas se logró que el estudiante se convirtiera en un interlocutor del proceso educativo (Ibíd.).

Utopía educativa en San Pancho

Lo que aquí narro ocurrió en la costa occidental de México, en el estado de Nayarit, con hijos de pescadores y campesinos del poblado de San Francisco, entre los años de 1972 a 1975.

Este proyecto educativo estuvo inserto en una lucha social de los ejidatarios de esa región por la defensa de sus tierras, que fueron expropiadas por el gobierno para dedicar esa parte de la costa del Océano Pacífico al desarrollo turístico. Como parte importante de esa lucha se logró la creación del Centro Educacional Unión Ejidal Bahía de Banderas, proyecto educativo que requería de una nueva estructura organizacional, muy distinta a la de las escuelas tradicionales. Entre lo destacable de esa organización y su modo de gestión estarían los siguientes rasgos:

- Autonomía escolar con independencia de la supervisión y del sindicato de trabajadores de la educación;
- Organización por áreas del conocimiento, no por grados ni edades.
- En lugar de la docencia tradicional, los niños recibían una tutoría para sus trayectorias de estudio y asesorías en las diversas áreas de conocimiento.
- En lugar de horarios escolares predeterminados, cada niño diseñaba sus trayectorias de estudio de acuerdo con contratos de aprendizaje mensuales.
- Relación abierta con las personas de la comunidad y dirigentes campesinos para compartir el proyecto educativo.

En fin, se trató de un proyecto educativo con cambios de fondo en la esencia de las relaciones educativas, desde la estructura organizacional, las mediaciones pedagógicas y hasta la relación con la comunidad, en donde se vivieron:

- Interacciones personales horizontales y democráticas, con distintas relaciones de poder en un nuevo contexto económico, político y cultural;
- Diferente estructura y relaciones institucionales, más allá de lo escolar y formando parte de ella;
- Renovada relación entre estudiantes y docentes, donde los estudiantes asumieron cierta autonomía y poder de decisión;
- Una nueva relación con el conocimiento, con libres trayectorias curriculares y con sentido para la realidad, desde la escuela e involucrados en la realidad comunitaria; y,
- Algo muy interesante de esta experiencia fue haber intentado un nuevo modo del manejo de los tiempos educativos, más allá de horarios escolares predeterminados sin sentido, porque como advierte Assmann:

> ...el tiempo de la escuela no puede reducirse a un recuento de las horas de permanencia en el edificio escolar ...un buen aprovechamiento del tiempo escolar exige su transformación en tiempo pedagógico, es decir, tiempo vivencial de la alegría de estar aprendiendo. (2002, p. 224).

Y para eso, empezar con que los mismos estudiantes aprendan a decidir y saber manejar sus tiempos de aprendizaje.

Una experiencia freireana

En este caso relato una experiencia vivida fuera de las instancias escolares, en el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de la ciudad de Guadalajara, en Jalisco, México, allá por el año de 1976. Se trataba de un programa para la formación de *promotoras rurales*, que era como se denominaba el trabajo de chicas cuya función era la promoción de actividades económicas que ayudaran al desarrollo de su comunidad, concepto y prácticas muy comunes en esos años.

El programa oficial me parecía muy limitado a la enseñanza de oficios que además se circunscribía sólo al aprendizaje de ciertas técnicas como la fabricación de mermeladas, derivados de la leche, huertos familiares y otras actividades similares, algunas de las cuales ya eran conocidas por las participantes. Sin descuidar estos aprendizajes, vimos que era más importante trabajar en el empoderamiento de las mujeres empezando por la recuperación y revaloración de sus saberes logrados en su vida familiar y comunitaria.

Recuerdo una sesión en que se trabajó sobre derivados de la leche. Antes de presentar los cursos oficiales, preguntamos qué hacían en sus casas con la leche y surgieron infinidad de productos: cremas, mantequillas, jocoque, yogurt y una gran variedad de quesos y dulces de leche. Luego preguntamos quienes querían enseñar a sus compañeras lo que sabían hacer, la primera voluntaria les compartió la manera como hacían el queso en su rancho y después, entusiasmadas, continuaron otras más compartiendo sus saberes y habilidades.

Además de agregar a las recetas programadas otras técnicas, aprendieron a compartir sus vivencias, valorar sus saberes y la gran virtud de saber aprender unas de otras.

En esta experiencia aprendieron y aprendí, aprendimos:

- Lo valioso que es el respeto y goce de la diversidad, basada en la revaloración cultural;
- A vivir nuevas relaciones de poder con el empoderamiento de las mujeres, con interacciones horizontales y democráticas;
- Una manera de vinculación de los saberes decididos institucionalmente y los saberes populares, mediante un diálogo de saberes;
- Aprendizajes con sentido para la vida, en este caso acordes con las necesidades educativas rurales.

Esta vivencia pedagógica me trae a la memoria las palabras de Humberto Maturana:

> Pienso que la tarea de la educación es crear un espacio de transformación en el convivir de las personas, para el vivir. No para servir a una empresa, ni ninguna tarea en particular, porque el hacer un trabajo de una u otra clase, va a venir con el vivir. (2002, p. 140).

Además, un tema clave fue que las participantes tomaran conciencia y tuvieran la experiencia de desarrollar sus propias capacidades (Prado y Gutiérrez, *s. f.*, p. 9), como principio de los aprendizajes que vendrían después.

Vivencia Ajena

Caso platicado por Xavier Sánchez Guzmán

Hace aproximadamente dos años, una institución privada de educación media superior me contrató para diseñar e implementar una capacitación sobre un enfoque pedagógico específico, que es parte de los modelos centrados en el estudiante y afín al modelo por competencias.

Los requerimientos de la capacitación me fueron comunicados por los directivos y por la coordinadora académica del nivel educativo. La intención era sencilla: ofrecer una introducción general al modelo para que se comprendiera su lógica y sus conceptos fundamentales y capacitar a los docentes a diseñar estrategias de enseñanza conforme a los principios de dicho modelo. La capacitación se llevaría a cabo en cuatro diferentes sesiones.

La coordinadora conocía muy bien a sus docentes, así que tuvo a bien ofrecerme algunas recomendaciones. Ella sabía que algunos docentes se mostrarían reticentes a las sesiones de capacitación y, en específico, profesores del área de matemáticas. También me comentó que en el grupo habría docentes nuevos que no habían participado en sesiones anteriores, donde ya se había planteado la introducción del nuevo enfoque pedagógico en el colegio. Se mostró disponible a ofrecerme toda la información que requiriera y siempre respondió con prontitud a mis solicitudes de información.

La preparación de la capacitación fue muy exigente porque implicaba desagregar el enfoque pedagógico en actividades de enseñanza y aprendizaje, pero también porque sabría que, de entrada, habría resistencias y un conocimiento desigual del modelo por parte de los asistentes. Si comenzaba con lo básico, algunos se aburrirían porque ya se les había presentado el modelo. Si trabajábamos algo más avanzado los profesores nuevos podrían no comprender los principios pedagógicos de los cuales partimos. Aunado a lo anterior, yo no sabía qué esperaban los maestros de la capacitación o qué deseaban aprender, ya que el proceso formativo había sido preparado con los directivos, no con los docentes.

La incertidumbre me llevó a preparar mucho material y organizarlo adecuadamente, gracias a las herramientas de Google (*Google Classroom, Google Drive, Google Docs*. y *Google Formularios*). Así me sentiría con mayor libertad de improvisar conforme captara el interés y el modo de trabajar con los docentes (esto hizo que el proceso de capacitación fuera verdaderamente arduo).

En la primera sesión, además de presentarme y conocer al grupo de docentes, les expliqué el objetivo establecido para la capacitación y lo contrasté con lo que ellos esperaban del proceso. Como es común en diversas capacitaciones a docentes, este espacio sirvió para que los profesores pudieran externar ciertas inconformidades relativas en este caso a:

a. Saturación de labores y temor de que este enfoque implique más planeaciones y llenado de formatos;
b. Rechazo al cambio de enfoques, del tradicional al de competencias y luego al nuevo enfoque;
c. Solicitud reiterada de que se evitara el 'rollo' y se trabajara en estrategias prácticas que realmente puedan ser utilizadas en el salón.

Tomé nota de las inquietudes, disconformidades y solicitudes y me comprometí a presentarle una propuesta de capacitación adaptada a los principales requerimientos expresados en la sesión. Para cerrar esa

primera sesión, y puesto que era difícil realizar las adaptaciones en ese mismo momento, realizamos un repaso del enfoque y sus principales conceptos. Los docentes participaron activamente.

Para las siguientes sesiones preparé todas las sesiones con un soporte virtual en las aplicaciones de Google que ya mencioné. Les pedí a todos los maestros traer su laptop y trabajamos en conjunto en línea. Esto permitió realizar documentos en conjunto (por ejemplo, un fichero de estrategias didácticas en Google Docs que funcionó como archivo Wiki, en donde todos los maestros compartieron las estrategias que suelen usar en clase; o algunos cuestionarios en Google Formularios que nos remitieron respuestas inmediatas de lo que pensaba el grupo). La idea de montar el curso en línea (a pesar de trabajarlo presencialmente) se basó en la siguiente intuición:

1. Los docentes quieren aprender algo nuevo y práctico, que no sea un rollo teórico;
2. Las herramientas de Google son gratuitas, son potentes (corren con facilidad, no se traban y son de fácil acceso para todos los alumnos) y con múltiples aplicaciones prácticas en el salón de clases, tareas y comunicación con los alumnos.
3. Al aprender desde estas aplicaciones los profesores se capacitarían para aplicar el modelo desde utilidades tecnológicas que verdaderamente pueden hacer más sencillo su trabajo. Esto atrajo su interés y les dio la sensación (correcta) de estar trabajando y aprendiendo.

Se habló con los directivos de la escuela sobre las inquietudes de los docentes y esto ayudó a evitar caer en el llenado de formatos. Se estableció que la implementación del modelo sería gradual: los profesores podrían seguir trabajando con las estrategias que ya conocen, pero cuando menos en cada parcial deberían diseñar un proyecto educativo conforme al nuevo modelo. En el curso nos dedicamos a diseñar dichos proyectos (para que no tuvieran que hacerlo en casa) y conforme iban surgiendo los

diseños los revisábamos entre todos para comentar si eran coherentes con el espíritu de lo que proponía el enfoque.

De este modo, la capacitación funcionó de modo muy práctico, se abordó a fondo el nuevo enfoque y los maestros trabajaron a manera de taller, gracias a las aplicaciones tecnológicas. Los productos de los maestros fueron los mismos que utilizarían en clase, lo cual evitó crear más trabajo; y el uso de las aplicaciones de Google les abrió el panorama a nuevas posibilidades.

Como puede verse, el balance fue positivo. Posteriormente me invitaron a otra capacitación. Los docentes esperaban que les enseñara más aplicaciones tecnológicas de uso práctico (pero en realidad no existen tantas tan prácticas y gratuitas como las de Google). La expectativa en ese sentido quedó muy alta. Practicamos con el uso de YouTube para generar recursos de apoyo didáctico y compartirlos. El soporte tecnológico puede servir para favorecer la motivación, si aquél se relaciona directamente con facilitar la práctica docente; no obstante, no siempre se pueden enseñar novedades que, por sí mismas, atraigan la atención de los profesores.

En este caso tenemos un ejemplo clásico de un grupo de docentes que participan de manera obligatoria en un curso de capacitación, con las diversidades, desigualdades y escepticismo que suelen caracterizarlos. Así como también un ejemplo docente que prevé eso y la incertidumbre de las situaciones reales y las distintas expectativas que pueden tener cada uno de los integrantes de ese grupo.

Para empezar, más allá de las competencias, menciona la intuición como cualidad docente intangible.

Ve la mediación tecnológica como apoyo a la mediación pedagógica, no como obligación institucional. Al respecto, Prado y Gutiérrez refieren: "Como asegura Ginsberge la nueva escuela debe abrir las puertas de la percepción creativa debe dar paso a los sentimientos, dejarse conducir por los senderos de la intuición y de la imaginación para descubrir los alcances de la conciencia humana". (*s. f.*, p. 15).

Ante una probable situación incierta con diversas expectativas, el profesor capacitador se prepara con varias previsiones metodológicas y técnicas.

Procura que los aprendizajes no representen más tareas, sino una manera de facilitar y mejorar su trabajo; y que lo aprendido tenga sentido para la vida profesional de los docentes. En ese sentido Assmann apunta: "como facilitadores de accesos, el ordenador y los multimedia electrónicos no se deben considerar como competidores, sino como valiosos auxiliares del cultivo de la intensidad humana del tiempo pedagógico" (2002, p. 225).

Relato de Ficción

Un cuento para despertar a los profesores[5]

Aquella mañana la señorita Thompson fue consciente de que había mentido a sus alumnos. Les había dicho que ella les quería a todos por igual pero, acto seguido se había fijado en Teddy, sentado en la última fila, y se había dado cuenta de la falsedad de sus palabras.

La señorita Thompson había estado observando a Teddy el curso anterior y se había dado cuenta que no se relacionaba bien con sus compañeros y que tanto su ropa como él parecía necesitar un buen baño. Además, el niño acostumbraba a comportarse de manera bastante desagradable con sus profesores. Llego un momento en que la señorita Thompson disfrutaba realmente corrigiendo los deberes de Teddy y llenando su cuaderno de grandes cruces rojas y bajas puntuaciones. Sin duda era lo que merecía por su dejadez y falta de esfuerzo.

En aquel colegio era obligatorio que cada maestro se encargara de revisar los expedientes de los alumnos al inicio de curso, sin embargo, la señorita Thompson fue relegando el de Teddy hasta dejarlo para el final. Sin embargo, al llegarle su turno, la profesora se encontró con una sorpresa. La profesora de primer curso había anotado en el expediente del chico: "*Teddy es un chico brillante, de risa fácil. Hace sus trabajos pulcramente y tiene buenos modales. Es una delicia tenerle en clase*." Tras el desconcierto inicial, la señorita Thompson continúo leyendo las observaciones de los otros maestros. La profesora de segundo había anotado, "*Teddy es un*

5 Adaptación del texto "Three letters from Teddy", de Elizabeth Silance Ballard (La mariposa y el elefante, 2013).

alumno excelente y muy apreciado por sus compañeros, pero tiene problemas en seguir el ritmo porque su madre está aquejada de una enfermedad terminal y su vida en casa no debe ser muy fácil." Por su parte el maestro de tercero había añadido: "*La muerte de su madre ha sido un duro golpe para él. Hace lo que puede, pero su padre no parece tomar mucho interés, si no se toman pronto cartas en el asunto, el ambiente de casa acabará afectándole irremediablemente*.". Su profesora de cuarto curso había anotado: "*Teddy se muestra encerrado en sí mismo y no tiene interés por la escuela. No tiene demasiados amigos y, a veces, se duerme en clase*."

Avergonzada de sí misma, la señorita Thompson cerró el expediente del muchacho. Días después, por Navidad, aún se sintió peor cuando todos los niños le regalaron algunos detalles envueltos en brillantes papeles de colores. Teddy le llevó un paquete toscamente envuelto en una bolsa de la tienda de comestibles. En su interior había una pulsera a la que faltaban algunas piedras de plástico y una botella de perfume medio vacía. La señorita Thompson había abierto los regalos en presencia de la clase, y todos rieron mientras enseñaba los de Teddy. Sin embargo, las risas se acallaron cuando la señorita Thompson decidió ponerse aquella pulsera alabando lo preciosa que le parecía, al tiempo que se ponía unas gotas de perfume en la muñeca. Teddy fue el último en salir aquel día y antes de irse se acercó a la señorita Thompson y le dijo: "*Señorita, hoy huele usted como solía oler mi mamá*."

Aquel día la señorita Thompson quedó sola en la clase, llorando, por más de una hora. Aquel día decidió que dejaría de enseñar lectura escritura o cálculo. A partir de ahora se dedicaría a educar niños. Comenzó a prestar especial atención a Teddy y, a medida que iba trabajando con él, la mente del niño parecía volver a la vida. Cuánto más cariño le ofrecía ella, más deprisa aprendía él. Al final del curso, Teddy estaba ya entre los más destacados de la clase. Esos días, la señorita Thompson recordó su "mentira" de principio de curso. No era cierto que los "quisiera a todos por igual". Teddy se había convertido en uno de sus alumnos preferidos.

Un año después la maestra encontró una nota que Teddy le había dejado por debajo de su puerta. En ella Teddy le decía que había sido la mejor maestra que había tenido nunca.

Pasaron seis años sin noticias de Teddy. La señorita Thompson cambió de colegio y de ciudad, hasta que un día recibió una carta de Teddy. Le escribía para contarle que había finalizado la enseñanza superior y para decirle que, continuaba siendo la mejor maestra que había tenido en su vida.

Unos años más tarde recibió de nuevo una carta. El niño le contaba cómo, a pesar de las dificultades había seguido estudiando y que pronto se graduaría en la universidad con excelentes calificaciones. En aquella carta tampoco se había olvidado de recordarle que era la mejor maestra. Cuatro años después, en una nueva carta, Teddy relataba a la señorita Thompson como había decidido seguir estudiando un poco más tras licenciarse. Esta vez la carta la firmaba el doctor Theodore F. Stoddard, para la mejor maestra del mundo.

Aquella misma primavera, la señorita Thompson recibió una carta más. En ella Teddy le informaba del fallecimiento de su padre unos años atrás y de su próxima boda con la mujer de sus sueños. En ella le explicaba que nada le haría más feliz que ella ocupara el lugar de su madre en la ceremonia.

Por supuesto la señorita Thompson aceptó y acudió a la ceremonia con el brazalete de piedras falsas que Teddy le regalara en el colegio y, perfumada con el mismo perfume de su madre. Tras abrazarse, Teddy le susurró al oído: "*Gracias, señorita Thompson, por haber creído en mí. Gracias por haberme hecho sentir importante, por haberme demostrado que podía cambiar*."

Visiblemente emocionada, la señorita Thompson le susurró: "*Te equivocas, Teddy, fue al revés. Fuiste tú el que me enseñó que yo podía cambiar. Hasta que te conocí, yo no sabía lo que era enseñar*."

De este caso, que no por ser ficción deja de ser realidad, destaco cinco reflexiones acerca de las mediaciones pedagógicas:

- Más allá de las pretendidas competencias tangibles y medibles, atender las cualidades intangibles como la espiritualidad y la sensibilidad pedagógicas y la intuición, que "es una especie de revelación de la propia mente, y se reconoce, entre otras cosas, por el gozo intelectual que trae bajo el brazo". (Wagensberg, 2014, p. 24);
- Comprender y atender antes que la formación académica y profesional, nuestra formación como personas, en todo lo que somos, mucho más allá de lo escolar, pues: "... cualquier proceso pedagógico sólo será significativo para los aprendientes en la medida en que produzca esa reconfiguración del sistema complejo cerebro/mente (y de la corporeidad entera)". (Assmann, 2002, p. 40);
- La trascendencia de lo que se aprende cuando se enseña y se enseña cuando se aprende;
- Lo más sustancial y significativo de lo aprendido, más que en un examen estandarizado de fin de cursos, suele manifestarse en el largo plazo. Si bien, "un proceso educativo sin resultados inmediatos, derivados de la propia práctica, del esfuerzo de seguir el proceso carece de sentido" (Prado y Gutiérrez, *s. f.*, p. 22), tratándose del corto plazo y de realimentar a tiempo el proceso de aprendizaje, lo más trascendente de lo aprendido puede manifestarse a lo largo de toda la vida.
- Que el "eros pedagógico" sigue siendo esencial y fundamental. Al igual que Maturana:

> Pienso que no todas las relaciones sociales humanas son relaciones sociales, que es la emoción que sustenta a una relación la que le da su carácter y pienso que la emoción que constituye y sustenta las relaciones sociales es el amor. (2002, p. 9).

¿Conclusiones?

Ante situaciones tan complejas como la educación, es difícil llegar a conclusiones definitivas, a no ser que estemos de acuerdo en que lo concluido siempre está en duda. Así que más que concluir este capítulo que tiene la pretensión de compartir algunas situaciones pedagógicas vividas y conocidas, para pensar en ellas como principio para proponer el avance hacia nuevos paradigmas; lo termino con algunas reflexiones sobre

lo hasta aquí estudiado. Y como entrada a la siguiente fase de este estudio procuraré recordar: a) cómo las relaciones de poder, la economía y lo emocional están presentes en las relaciones educativas; b) la fuerza que mantienen las inercias históricas en las prácticas educativas que inciden en sus tendencias; c) el carácter significativo de la docencia ,y e) que la docencia, para su entendimiento y operación, debe ser vista y trabajada con una visión transdisciplinar, dada su complejidad y la del proceso educativo del que forma parte.

Sin duda, como se plantea en la obra *Rethinking Education*:

> The educational landscape of today's world is undergoing radical transformation with regard to methods, content and spaces of learning. This is true both for schooling and higher education. The increased availability of access to diverse sources of knowledge are expanding opportunities for learning, which may be less structured and more innovative, affecting the classroom, pedagogy, teacher authority and learning processes. (UNESCO, 2012, p. 47).

Cambios de fondo que requieren efectuarse desde nuevos modos de pensar y replantear la educación escolar, quizá más fuera de las aulas y más cerca de la vida.

También habrá que tener presente que para avanzar hacia nuevos paradigmas es necesario también avanzar hacia: a) un diálogo de saberes pedagógicos en los distintos ámbitos en que se den, como se aprecia en los casos presentados que se ubican en las aulas escolares, la comunidad o en la aplicación de tecnologías digitales; b) reconocer la diversidad que se da entre los participantes de una comunidad de aprendizaje; y, c) reconocer peculiaridades en las diversas modalidades, así como lo que les es común, para su revaloración y conjunción hacia una pedagogía holística.

En los casos que presento también se aprecian los modos y grados de las relaciones educativas que considero esenciales: a) con el conocimiento, sea una relación pasiva o creativa; b) entre las personas, sea entre estudiantes, docentes o administradores; c) con la realidad, sea relación directa o mediada; d) al interior de las organizaciones académicas; e) entre instituciones educativas y comunidad; y, f) con las mediaciones tecnológicas con propósitos educativos. Mediaciones tecnológicas que posibilitan construir una *Pedagogía de la virtualidad*: "Orientados pela educação em rede e pela pedagogia da virtualidade, entendemos que o giro cultural e as inovações teórico-metodológicas na

educação superior envolvem repensar as dinâmicas de aprendizagem e usar a internet como lugar de experimentação e de produção pedagógica". (Gomez, 2015, p. 125).

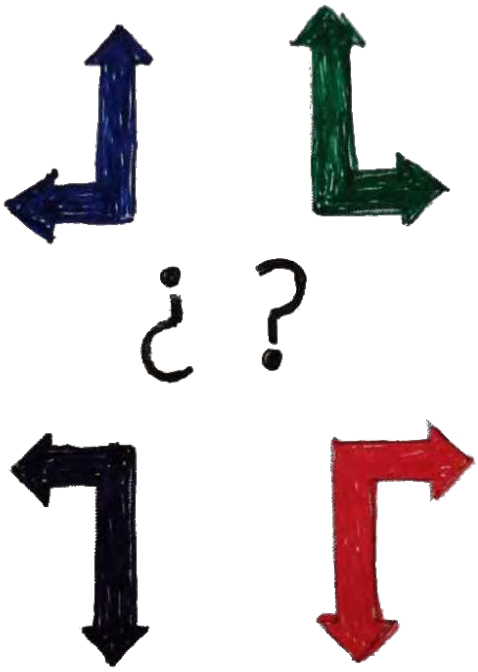
Sin duda, como podemos ver en estos casos y otros más, hay mucho y muy valioso que puede recuperarse, experiencias en las que se viven prácticas donde se muestran cambios en diversos procesos, como pueden ser de: autonomía personal y organizacional, relación con la comunidad, identidad y cohesión grupal, nuevos modos de organizar y aprovechar tiempos y espacios, trayectorias curriculares libres, destacar cualidades intangibles y, en general, vivencias pedagógicas que, con propósitos regenerativos, se plantean proyectos educativos con sentido para la vida y la trascendencia a largo plazo de lo aprendido. Considero que "... lo significativo en la docencia se da cuando le encontramos sentido en la existencia, como personas y como profesionales de la educación, porque ha trascendido para bien en la vida de las personas de quienes ayudamos a aprender" (Moreno, 2011, pp. 62-63)

Así como hay elementos y procesos recuperables, también hay pesados lastres de los que hay que librarse, entre ellos: el exagerado docentrismo, inercias pedagógicas rutinarias sin sentido, pasividad en la gestión y fluidez del conocimiento, rigidez y autoritarismo en las relaciones educativas y la lentitud y obsesión de las burocracias en el control vía la homogeneización de los sistemas educativos.

Sin embargo, a pesar de los obstáculos y situaciones no favorables siempre se dan coyunturas aprovechables para los cambios e impulsar propuestas educativas alternas, tanto a nivel micro como macro.

De acuerdo con lo que dice Enrique Luengo, es necesario "... reformar la educación para tener conocimientos pertinentes que ofrezcan mejores recursos para enfrentar nuestro destino y ampliar nuestras posibilidades de vida." (2019, p. 22); lo que implica que para que los sistemas educativos ayuden a transformar la sociedad, primero deben transformarse a sí mismos. De ahí la propuesta en favor de mediaciones pedagógicas significativas y regenerativas que, para contribuir a mejorar el ambiente natural y social (que también es natural), requieren regenerarse.

> "Es en ese sentido que insisto en que *formar* es mucho más que simplemente *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas" (Freire, 2008, p. 16).



Capítulo VI

Rumbos metodológicos, su caminar y recolección de información

Las brechas se vuelven caminos cuando recorrer las distancias tiene sentido.

Mi canto es una cadena
sin comienzo ni final
y en cada eslabón se encuentra
el canto de los demás
el canto de los demás.
Víctor Jara.

El caminar metodológico por los relatos pedagógicos y un acercamiento a su interpretación

Entrada

Pensar en asuntos metodológicos aplicados a las ciencias sociales, como en esta ocasión a la educación, me trae a la mente una gran cantidad y diversidad de pensadores como Comte, Marx, Durkheim, Weber, Foucault, Touraine, Maturana, Varela, Morín, Bauman y otros que hay y seguirá habiendo en el intento, siempre limitado, de explicar nuestra realidad, pues como dice Wagensberg:

> El tamaño de la teoría está definido, el de la práctica se extiende indefinidamente... La teoría tiende a ser universal y global, la práctica siempre es particular y local. La teoría es necesaria por las dificultades que se plantean al intentar saltar directamente de un caso concreto a otro caso concreto. La teoría es un intento de compacta construcción global, pero los casos que la soportan o la desmienten, son siempre locales e innumerables. (2014, p. 15)

Pero la teoría, por más que se crea total y para siempre, siempre será parcial y temporal. Teoría que explica y fundamenta casos que nos plantan en la realidad y el titubeante método que, en su caminar, trata de enlazar lo teórico con lo práctico. Ardua tarea entre una realidad inmensa e insondable y nuestras limitaciones cognitivas para entenderla.

Así tenemos infinidad de teorías pedagógicas y para investigar lo pedagógico, donde lo usual es echar mano de marcos teóricos de diversas disciplinas, entre las cuales son muy socorridas la Psicología, la Sociología y la Antropología, entre otras que ya no se limitan sólo a lo social, dado que en la Biopedagogía vemos a la Biología incorporada. Como señala Maturana en la explicación biológica del conocimiento: "desde acá, en este camino explicativo, en la medida en que me hago cargo de la biología, porque yo tengo que mostrarles cómo surge lo psíquico como fenómeno biológico; cómo surge el observar y el observador como fenómeno biológico" (1990, p. 29). Además de que con las mediaciones tecnológicas también las ingenierías tienen mucho que decir.

Con base en diversas teorías, tenemos también métodos de lo más variado que presumen ser dialécticos, heurísticos, funcionalistas, etnográficos, etc., todos los cuales se afirma son científicos y se ajustan a un estricto orden, so pena que, de no seguir la secuencia establecida, no serán reconocidos institucionalmente. Convencionalismos que deben ser superados de acuerdo con Suárez, quien afirma que:

> ... gran parte del aparato teórico y metodológico con el que la investigación educativa convencional interviene sobre la escuela y sus actores se orienta a cubrir necesidades externas, más vinculadas a la administración de los sistemas de enseñanza que a informar la creación de las comprensiones pedagógicas que tienen lugar en el mundo escolar y como protagonistas a los docentes. (2008, p. 3).

E inspirado en Antonio Bolívar añade:

> Así mismo se plantea que su valor y significado vendrán dados, no por categorizaciones externas y previas y por generalizaciones abstractas y formales que intenten vanamente capturar su objetividad, sino, en principio por las auto interpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. (Bolívar 2002). (Ibíd.).

En esa dirección que permita profundizar más y mejor en la comprensión de las mediaciones pedagógicas es que Suárez y otros partidarios de la investigación narrativa proponen nuevos rumbos indagatorios:

> A diferencia del modelo de investigación ortodoxa, estas modalidades de indagación pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de construcción y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, valoraciones, intenciones e interacciones con otros. (Suárez, 2008, p. 7).

A propósito de las ideas de Bolívar, considero necesario resaltar que "la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad." (Bolívar Botía, 2002, pp. 3-4). Construcción que se lleva a cabo a través del diálogo, con su "naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento." (Ibíd.).

Junto con el método vienen las técnicas que van desde las consultas documentales, hasta la recolección de información en campo con varios recursos. Información cuya interpretación provoca el regreso a las teorías de origen y las hipótesis planteadas para su confirmación o negación. Desde luego que eso es un camino viejo y muy recorrido, y por viejo y conocido se puede recorrer con más seguridad, con menos miedo. El mantenimiento de las situaciones convencionales nos hace sentir más cómodos y seguros, pero también aburridos por su nula novedad; al contrario de atreverse a experimentar nuevas vías en las que, por una parte, lo desconocido causa temores, pero, por otra, tiene el atractivo de lo nuevo, el riesgo de adentrarse, en este caso, en una aventura académica, hacia lo inciertas, diversas y multidimensionales que son y significan las mediaciones pedagógicas. En ellas exploro las posibilidades de la pedagogía narrativa, cómo:

> ... puede hacer entre sus múltiples alternativas, un rescate del docente y de sus experiencias vividas en el complejo mundo de la escuela, mundo que es compartido por muchos otros que están dis-

> puestos a escuchar y dejarse tocar existencialmente por dichos relatos. (Meza Rueda, 2008, p. 59).

Metodología que a la vez que tomo como camino de estudio, retomo como método de formación docente en la propuesta con que culmino este trabajo.

Del mismo Meza considero las siguientes recomendaciones:

> La narrativa ha de entenderse como aquel género discursivo que se expresa en relatos existenciales y, por tanto, denotan una experiencia vivida por alguien (un individuo no un colectivo) en unas circunstancias determinadas. Además, tanto el autor del relato como quien lo recibe (el oyente, el lector) cargan dicho relato de significado, cualidad que generalmente tiene un impacto tanto en la vida del primero como del segundo. (Meza Rueda, 2008, p. 61, inspirado en Larrosa, 2008).

> Lo anterior nos permite afirmar que la narrativa revela la identidad del sujeto, entendida ésta como narración de la propia experiencia. Cuando esto ocurre conlleva los siguientes logros: (1) La categoría narración es una categoría epistemológica; (2) La categoría narración sirve para identificar la existencia del sujeto: identidad narrativa del sujeto; (3) La identidad narrativa del sujeto trata de unificar la escisión cartesiana sujeto-objeto; (4) El sujeto narrativo se puede estudiar y entender como sujeto fronterizo. (p. 63).

> ... adicionalmente, la narrativa conlleva una perspectiva epistemológica. Contar una historia, antes que describir un fenómeno, representa ciertamente una opción gnoseológica, la elección de un modelo de conocimiento y no la renuncia al mismo. (Ibíd.).

Aunque no sea un modelo predeterminado para todo y para siempre, por su necesaria flexibilidad.

Ante el dilema de decidir cómo organizar este texto, en un inicio pensé que podía ser por el tipo de relación cognitiva, personal o con la realidad; como también según

los ámbitos áulicos, comunitarios o virtuales; o las fuentes de información consultadas. Finalmente opté, como lo más adecuado y apropiado a mis propósitos y posibilidades de estudio, por organizar los casos seleccionados según los relatores de los casos, empezando por mis propias narraciones; luego con relatos de ficción, estos dos como parte de un marco de mi visión y la del imaginario social; para continuar con lo principal: las entrevistas a personas que ejercen la docencia para conocer cómo conciben y han vivido momentos de mediaciones pedagógicas significativas. Procuro, en cada uno de ellos, seguir ciertos principios metodológicos al describir cada caso e intentar la interpretación de las relaciones educativas que suceden en ellas, en cualquier ámbito en que se den o en la vinculación entre ellos.

Con base en esas consideraciones, en este capítulo inicio con algunas notas sobre metodología, luego presento los casos propios, de ficción y de los entrevistados, con intentos de interpretación; sigo con algunas relaciones; y culmino con el asomo de una propuesta.

Metodología

Acorde con las ideas de Edgar Morín y más pensadores, no veo la metodología como un camino único y predeterminado; sí como una ruta inicial y un rumbo hacia el escenario educativo deseable que, en el camino, puede tener cambios. Considero que el método se construye en el transcurrir. Perdón por lo trillado y repetido de la frase, pero sí, "se hace camino al andar". Uso el camino como metáfora del método. Diré que empiezo a caminar sin tener claro el rumbo y las formas de recorrerlo. Confío en que las teorías me alumbren el camino, pero no las formas y los instrumentos a utilizar.

Pueden cambiar los modos, técnicas y tomar atajos; pero sin perder el rumbo. Que en el camino también hay hallazgos, que incluso pudieran ser más valiosos que lo que inicialmente nos habíamos propuesto encontrar.

No presento la metodología en un capítulo aparte de los casos a observar y recogida de información para su interpretación, más bien la intención es mezclarlos. Que el método se vaya aplicando, construyendo y explicando en la medida que se aplica. Aprovechando las técnicas que sean pertinentes, haré uso de la indagación documental mediante la recopilación de relatos publicados y para la orientación teórica y metodológica de la tesis, como también del trabajo de campo en las entrevistas.

En especial para este estudio es importante "encontrar un método que detecte y no oculte las uniones, articulaciones, solidaridades, implicaciones, imbricaciones, in-

terdependencias y complejidades" (Morin, 2016, p. 27). De ahí que al pensar en lo metodológico lo esencial no es tanto "... el saber particular, preciso limitado y la idea general abstracta" (ibíd.), sino "la búsqueda de método que pueda articular lo que está separado y volver a unir lo que está desunido" (Ibíd.).

En ese mismo sentido, procuraré no caer en falsos dilemas: si cualitativo o cuantitativo; objetividad o subjetividad; un área de conocimiento u otra. No pretendo ubicar el estudio en una disciplina científica a priori, pues la educación como proceso complejo que es requiere de un tratamiento más allá de las disciplinas; aunque por mi propia formación se observará un tratamiento sociocultural, un enfoque desde la cultura pedagógica y su historia.

En esta búsqueda metodológica leí la entrevista que hizo Alejandro Olivera a Denisse Najmanovich, entre cuyas respuestas me parece muy interesante lo que dice haber aprendido de la Bioquímica: "entre otras virtudes me enseñó a investigar problemas en lugar de seguir autores. Y esto lamentablemente en las ciencias humanas no es lo habitual" (Olivera, *s. f.*). Creo que es algo muy común en las ciencias sociales partir del autor preferido por los grupos académicos mejor empoderados institucionalmente y obligar a que los estudiantes sigan ese camino, lo que va en demérito de su autonomía y creatividad.

En esa misma entrevista, Najmanovich recuerda lo que Spinoza aporta: "la capacidad de pensar esa complejidad de un modo implicado; es decir, nosotros no podemos pensar desde afuera, pensamos necesariamente implicados, imbuidos, afectados por aquello que estamos investigando o lo que nos está sucediendo" (Ibíd..); lo cual es muy evidente en este estudio y, sin duda, se manifiesta en los intentos de interpretación de los relatos docentes. No puedo dejar de sentirme involucrado en ellos. También, de acuerdo con Morin, "desde hace más de medio siglo sabemos que ni la observación microfísica, ni la observación cosmo-física, puede separarse de sus observadores" (2016, p. 21).

Ya en lo operativo me parecieron muy pertinentes las recomendaciones de Gudmundsdottir (1995) en su artículo "Naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos":

> Es precisamente esta creencia valorativa respecto de la materia, la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas docentes la que proporciona el fundamento para comprender la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Valores y narrativas están

> inextricablemente entrelazados. Unos y otras tienen en común un principio fundamental, un principio que es básico para la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Este principio básico es que las narrativas nos ayudan a interpretar el mundo. Los valores y las narrativas son instrumentos de interpretación que constituyen una práctica, pero son también una perspectiva altamente selectiva desde la cual contemplamos el mundo que nos rodea. (p. 9).

Y para este tipo de estudios el mismo autor, inspirado en Shulman (1987), recomienda "... concentrarse en las cuatro dimensiones de las narrativas dentro del saber pedagógico sobre los contenidos: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación" (p. 10); que he considerado me pueden ser de valor en la ruta que seguiré.

De la primera dimensión explica que "quienes estudian lo que los docentes experimentados saben acerca de la enseñanza y del mundo del aula se encuentran inevitablemente en algún momento escuchando historias que los maestros cuentan para explicar la esencia de lo que saben" (Ibíd.), lo cual es mi caso porque son experiencias prácticas las que presento en los relatos.

Después de cada relato construyo mi interpretación, dado que:

> En la construcción y el relato de una narrativa hay siempre alguien que es un intérprete y que está situado, como dice Barthes, entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlas y describirlas. Los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones. (p. 11).

Enseguida viene la necesaria reflexión, la cual:

> implica la explicación meditada de los hechos pasados. Los sucesos no tienen por sí mismos una conexión cognoscitiva sistemática: se ubican uno detrás de otro en una secuencia temporal y sólo a través de la reflexión adquieren sentido y empiezan a asumir la forma de un relato. (p. 12).

Por último, hay que reconocer que "las narrativas son un valioso instrumento transformador; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás." (p. 13). Transformaciones que propongo en las propuestas que bosquejo en este capítulo y presento con más detalle al final.

Freire declara que "nuestras afirmaciones se sustentan siempre sobre situaciones concretas. Expresan las reacciones de proletarios urbanos, campesinos y hombres de clase media a los que hemos venido observando directa e indirectamente, a lo largo de nuestro trabajo educativo" (1970, p. 31), palabras que me animan a evocar situaciones concretas de experiencias vividas, en las que pretendí inspirarme en sus ideas. Situaciones y vivencias concretas en las que trato de conocer e interpretar cómo se dan las relaciones personales, con el conocimiento y con la realidad.

Aunque no he pretendido seguir rigurosamente una metodología, sí procuraré tener en cuenta algunos principios como:

- Consideración de la complejidad de las mediaciones pedagógicas;
- Reconocimiento de la subjetividad, tanto de los entrevistados como de la propia;
- Procuración de la dialogicidad con los entrevistados;
- Observación relacional personal, con el conocimiento y con la realidad;
- Valoración de la cotidianeidad de los procesos pedagógicos;
- Sentir el pálpito de la vida;
- El entendimiento de la intangibilidad de las cualidades pedagógicas; y,
- No perder de vista la variabilidad de la ruta a seguir.

En fin, tener presente que:

> La vida cotidiana es necesariamente una vida de agentes situados, que llevan adelante sus quehaceres enfrentados a una constante de actividades paralelas en sus variados sistemas perceptuomotores. La continua redefinición de los quehaceres no es de ninguna manera un plan guardado en un repertorio de alternativas potenciales, sino una realidad dependiente de la contingencia, de la improvisación y más flexible que planificada. (Varela, 2000, p. 67).

Situaciones concretas de nuestra cotidianeidad donde, desde un enfoque biopedagógico, busco describir las mediaciones pedagógicas a partir de las voces de los entrevis-

tados, quienes autodescriben sus prácticas teniendo presente la dificultad que significa relatar lo propio.

> Por una parte, nuestra cognición ocurre en el sustrato biológico de nuestro cuerpo. Por otra parte, nuestras descripciones son capaces de ser autodescripciones. Gracias a nuestro sistema nervioso, superponen ambos modos de cierre y forman así aquella vivencia que es la más familiar y, al mismo tiempo, la más inasible: nosotros mismos (Varela, 2000, p. 380).

A partir de esas consideraciones, he tomado en cuenta las siguientes conclusiones de Varela:

> Primero: No podemos salir del mundo determinado por nuestro cuerpo y nuestro sistema nerviosos. No existe otro mundo excepto el que experimentamos por medio de estos procesos, que son premisas para nosotros y hace de nosotros lo que somos. Nos encontramos dentro de un dominio cognitivo del cual no podemos salir o decidir donde comienza o como se crea.
>
> Segundo: (Y no menos importante): no podemos retrotraer una experiencia dada de un manera única e irrepetible a sus orígenes. Cada vez que intentamos rastrear los orígenes de una percepción o una idea, chocamos con un fractal que retrocede permanente ante nosotros. No importa donde investiguemos, tropezamos siempre con la misma multiplicidad de detalles y vinculaciones recíprocas. (pp. 382-383).

Fractales que me traen a la mente cómo a partir de los tres ámbitos en que ubico mi estudio, puedo trazar un triángulo con el aula, la comunidad y la virtualidad; al cruzarlo con otro triángulo, en cuyas esquinas estarían las relaciones personales, con el conocimiento y con la realidad, tendría una estrella donde esos elementos y procesos se cruzan y entrelazan. Y así podría continuar, infinitamente, con la formación de figuras que ilustren las dimensiones de estos elementos y procesos.

De Clandinin y Huber, quienes ha hecho importantes aportaciones a la indagación narrativa al decir que "narrative inquiry highlights ethical as well as shapes new theroretical understandings of people's experiences" (*in press,* p. 1), me atrae esa especial importancia que le conceden a la ética y que no toman lo narrativo sólo como una técnica, pues destacan que es un nuevo entendimiento teórico en la recuperación de las experiencias.

Para una mejor ubicación, tanto conceptual como práctica, de las experiencias pedagógicas en situaciones concretas me parece interesante de estos autores tomar en cuenta: "three commonplaces of narrative inquiry, temporaly, sociality, and place, spicify dimensions of an inquiry and serve as a conceptual framework" (p. 3) De ahí que procuro recuperar estas historias en el tiempo, lugar y situación social en que ocurren.

Los Casos

El mismo Clandinin recomienda que la investigación se justifique en lo personal, la práctica y lo social. Por eso presento las historias propias, porque considero que así entenderé mejor a los otros. La justificación práctica, viendo lo mío en los demás y lo de los demás en mí me ayuda a entender las relaciones educativas desde dentro y desde fuera, así como una socialización que nos será de utilidad a todos.

Los casos que se relatan, correspondientes a los ámbitos áulicos, comunitarios y virtuales no necesariamente se presentan por separado, pues de hecho los ámbitos se mezclan en las situaciones vividas. De ahí que esa clasificación no sea definitoria y delimite, en todo y para siempre, ámbitos y modalidades, ya que se articulan en la cotidianeidad de las interacciones educativas.

Situación similar puedo decir con respecto a la clasificación de los relatos que para su estudio separé en: personales, ficciones que aparecen en la literatura y entrevistas a docentes en servicio. Pues los relatos personales, incluidos los propios, no dejan de tener su ficción y la ficción no está tan lejana de la realidad en cuanto es un elemento de ésta. Así mismo puede suceder que los procesos educativos de diversos espacios y modalidades se relacionen y mezclen.

Los relatos propios tienen la finalidad de ayudarme a interiorizar mis experiencias, reflexionar sobre ellas y tener presente mi implicación al escuchar y leer los relatos de los demás. Incluso en los relatos de ficción puedo ver reflejadas mis vivencias pedagógicas.

En los relatos de ficción, tomados de cuentos y novelas, puedo observar idealidades e imaginarios sociales con respecto a cómo se ve lo pedagógico y lo que se piensa en ese sentido.

Las entrevistas realizadas a educadoras y educadores de diversos ámbitos escolares y comunitarios, pero que tienen conmigo algún tipo de relación, como colegas y amigos; procuré que fueran de distintos campos de trabajo para darles cierta objetividad y posibilidades de contrastación, sin dejar de reconocer la ineludible subjetividad. Así se manifiestan narraciones que recuperan tanto haceres y saberes de la educación académica formal, como de procesos educativos comunitarios y en ambientes virtuales.

Relatos Propios

En el aula

Empecé a trabajar en la Escuela Normal de Jalisco en el curso de "Didáctica especial y práctica docente" en sustitución de la maestra Amelia Rodríguez Jáuregui, a quien le consulté acerca de cuál sería el mejor método para poder conducir la clase que, de acuerdo con ese currículo, era el eje principal de formación y la culminación de la carrera. La respuesta nunca la he olvidado y de ahí la inspiración de este escrito: "El mejor método es la vergüenza, si tienes vergüenza te va a ir muy bien". Esa respuesta me llevó a evocar una de las situaciones más penosas que he pasado en mi vida profesional, apenas en mi segundo año de trabajo, cuando la madre de un niño me dijo catorce años antes: "Mi hijo sabía más en tercero que ahora que está con usted en cuarto", no sé qué tanta razón tendría, pero sí sé lo fuerte que me impactó y cómo ese recuerdo regresaba ahora que iba a trabajar en la formación de profesoras y profesores. (Moreno Castañeda, 2011, pp. 38-40).

La evocación de esta vivencia, que nunca olvido, me hace reflexionar en una de esas cualidades intangibles, no medibles, de vital importancia para la mediación pedagógica: la vergüenza. Ese sentimiento de pundonor que tiene un gran valor en la dignidad y respeto que se debe uno mismo como docente. Con respecto a la relación con el conocimiento, ahí se evidencia la insignificancia que tenía tanto para el niño como para

la madre, por la volatilidad de lo supuestamente aprendido antes y el poco sentido de lo nuevo aprendido.

Evidentemente había una relación fracturada entre quienes participamos en ese proceso educativo, que debía ser regenerada. Si algo podía recuperarse, era el sentimiento de vergüenza.

Con las personas de la comunidad

Yo, por la experiencia que había tenido como profesor rural, me integré como asesor pedagógico a las brigadas del Centro de Estudios para el Desarrollo de las Comunidades Rurales de Jalisco de la Universidad de Guadalajara, en México. Brigadas que estaban compuestas por estudiantes de diversas carreras y quienes, para cumplir con su servicio social, viajaban todos los días a pequeños poblados fuera de la ciudad.

De los recuerdos inolvidables tengo el de un día que llegamos al poblado de una región de plantaciones de caña de azúcar y tomamos fotos de los lugares más sucios y desaseados: el tiradero de las sobras del mercado, baños de la escuela, el basurero del pueblo, el agua sucia que corría por las calles y más. Después, en una reunión con personas de la comunidad, les proyectamos las diapositivas, que parecían asquerosas; y las personas, extrañadas, se preguntaban por qué les exhibíamos esas "cochinadas". Pero más se asombraron cuando se les dijo que eran fotos de su comunidad. Fue tal el impacto, que entonces tomaron conciencia de esa situación que no percibían y se organizaron para atacar esos problemas con un mejor tratamiento de la basura y la introducción del drenaje.

Entre los aprendizajes de esta vivencia educativa destaco tres:

a) Cómo cambió en las personas la manera de conocer la realidad en que vivían, cuando se dio una mediación pedagógica y tecnológica; tuvieron una percepción distinta a la cotidiana al verla a través de los medios utilizados y, así, tener cierto alejamiento de su propia realidad. Una relación mediada es distinta a una relación directa con la realidad. No digo mejor o peor, sólo digo distinta.

b) Una relación directa entre universidad y comunidad, con los estudiantes conviviendo, trabajando con las personas en la resolución de los problemas comunitarios.
c) Una mediación pedagógica significativa y logro de conocimientos aplicables a la vida real.

En ambientes virtuales

Cuando formé parte del Departamento de Historia de la Universidad de Guadalajara se me asignó el curso "Educación no convencional y tecnologías educativas" al que, dado el perfil y carrera de los estudiantes, le agregué el subtítulo de "Aprender Historia en Ambientes Virtuales".

A partir del supuesto de que los ambientes virtuales propician condiciones para la innovación educativa que no suelen darse en los ambientes áulicos, acordamos, los estudiantes y yo, probar las siguientes situaciones: a) Una docencia no obligatoria, siempre disponible y optativa; b) sólo fijar tres fechas, el inicio para el encuadre del curso, otra intermedia para una puesta en común de avances y su retroalimentación y la entrega de propuestas al final; c) cada quien, de forma individual y colectiva, diseñaría su trayectoria de aprendizaje; d) los contenidos de aprendizaje dependerían de lo que requiriera su propuesta, por lo tanto, también las fuentes de información; y e) la evaluación del aprendizaje se basaría en el carácter innovador de su propuesta para aprender historia en ambientes virtuales, con libertad en su formato, contenidos, modalidad o ámbito o nivel en que se pudiera aplicar.

En este caso, la intención estuvo en buscar y experimentar nuevas relaciones educativas: entre las personas participantes; con los contenidos de aprendizaje (con el conocimiento) y con la realidad. Además de no estar sujetos a tiempos y espacios académicos predeterminados sin sentido. Lo que obligó a los estudiantes a aprender, no sin angustias, a manejar sus tiempos propios. No fue nada fácil, dado que toda su vida escolar, de al menos 15 años de educación institucional, minó su autonomía, al decidir por ellos los tiempos, lugares y modos de aprender.

Fragmento de "Tachas", cuento de Efrén Hernández

Eran los 6 y 35 minutos de la tarde.

El maestro dijo: ¿Qué cosa son tachas? Pero yo estaba pensando en muchas cosas; además, no sabía la clase.

El salón de estos hechos tiene tres puertas, de madera pintada de rojo, con un vidrio en cada hoja, despulido en la mitad de abajo.

A través de la parte no despulida del vidrio de la puerta de la cabecera del salón, veíanse, desde el lugar en que yo estaba: un pedazo de pared, un pedazo de puerta y unos alambres de la instalación de luz eléctrica. A través de la puerta de en medio, se veía lo mismo, poco más o menos lo mismo, y, finalmente, a través de la tercera puerta, las molduras del remate de una columna y un lugarcito triangular del cielo.

Por este triangulito iban pasando nubes, nubes, lentamente. No vi pasar en todo el tiempo, sino nubes, y un veloz, ágil, fugitivo pájaro.

Es muy divertido contemplar las nubes, las nubes que pasan, las nubes que cambian de forma, que se van extendiendo, que se van alargando, que se tuercen, que se rompen, sobre el cielo azul, un poco después que terminó la lluvia.

El maestro dijo:

–¿Qué cosa son tachas?

La palabrita extraña se metió en mis oídos como un ratón a su agujero, y se quedó en él agazapada. Después entró un silencio caminando en las puntitas de los pies, un silencio que, como todos los silencios, no hacía ruido.

No sé por qué, pero yo pienso que lo que me hizo volver, aunque a medias, a la realidad, no fueron las palabras, sino el silencio que después se hizo; porque el maestro estaba hablando desde mucho antes y, sin embargo, yo no había escuchado nada.

¿Tachas? ¿Pero, qué cosa son tachas?, pensé yo. ¿Quién va a saber lo que son tachas? Nadie sabe siquiera qué cosa son cosas, nadie sabe nada, nada.

Yo, por mi parte, como ejemplo, no puedo decir lo que soy, ni siquiera qué cosa estoy haciendo aquí, ni para qué lo estoy haciendo. No sé tampoco si estará bien o mal. Porque, en definitiva, ¿quién es aquel que le atinó con su verdadero camino? ¿Quién es aquel que está seguro de no haberse equivocado?

Siempre tendremos esta duda primordial.

En lo ancho de la vida van formando numerosos cruzamientos los senderos. ¿Por cuál dirigiremos nuestros pasos? ¿Entre estos veinte, entre estos treinta, entre estos mil caminos, cuál será aquel que una vez seguido no nos deje el temor de haber errado?

Ahora, el cielo nuevamente se cubría de nubes, e iban haciéndose en cada momento más espesas; de azul, solo quedaba sin cubrir un pedacito del tamaño de un quinto. Una llovizna lenta descendía, matemáticamente vertical, porque el aire estaba inmóvil, como una estatua.

Cervantes nos presenta en su libro Trabajos de Persiles y Sigismunda una llanura inmóvil, y en ella están los peregrinantes, bajo el cielo gris, y en la cabeza de ellos, hay esta misma pregunta. Y en todo el libro no llega a resolverla.

Este problema no inquieta a los animales, ni a las plantas, ni a las piedras. Ellos lo han resuelto fácilmente, plegándose a la voluntad de la Naturaleza. El agua hace bien, perfectamente, siguiendo la cuesta, sin intentar subir.

De esta misma manera parece que lo resolvió Cervantes, no en Persiles que era un cuerdo, sino en Don Quijote, que es un loco.

Don Quijote soltaba las riendas al caballo e iba más tranquilo y seguro que nosotros.

El maestro dijo:

–¿Qué cosa son tachas?

Sobre el alambre, bajo el arco, posó un pajarito diminuto, de color de tierra, sacudiendo las plumas para arrojar el agua. (Molina, 1988, pp. 128-133).

En este trozo del cuento "Tachas" vemos el divorcio entre los contenidos de un curso con su discurso y la imaginación del estudiante. Así como suele haber docencia sin sentido que no responde a pregunta alguna, hay preguntas docentes que no tienen respuesta, ni siquiera un eco.

Fragmento de "El Ángel azul" de Heinrich Mann

Su nombre era Raat, sin embargo, para todo el Instituto era "Basura". Un juego fácil de palabras. Otros maestros a veces cambiaban de apodo. Las nuevas promociones escolares encontraban en ellos algún aspecto cómico inadvertido por las anteriores, y les aplicaban sin consideración alguna el mote respectivo. Pero Basura conservaba el suyo a través de muchas generaciones de estudiantes. Toda la ciudad lo conocía, y sus mismos colegas se lo aplicaban fuera del Instituto, e incluso dentro en cuanto volvía las espaldas. Quienes hospedaban en sus casas a alumnos del Instituto y se cuidaban de que dedicasen al estudio las horas oficialmente marcadas, hablaban sin disimular ante ellos del profesor Basura. Un nuevo sobrenombre que quiso aplicarle el profesor encargado de la clase segunda no alcanzó la menor fortuna, entre otras cosas, porque el habitual y consagrado continuaba despertando en el viejo catedrático el mismo efecto que veintiséis años atrás. Así, bastaba decir en voz alta

a su paso por el patio del Instituto: —¿No encuentras que huele a basura? —¡Puah! Ya empieza a venir la hediondez a basura, como todos los días. Y en el acto, el viejo profesor levantaba bruscamente un hombro, siempre el derecho, más alto que el otro, y lanzaba oblicuamente por detrás de los cristales de sus anteojos una mirada verdosa, que los alumnos encontraban falsa y que, en realidad, era recelosa y vengativa: la mirada de un tirano con remordimientos de conciencia, que intenta descubrir el puñal oculto entre los pliegues de la ropa. Su barbilla de madera, ornada por una barba poco poblada, amarillenta y canosa, temblaba convulsa. No podía castigar a los alumnos que habían pronunciado aquellas frases, porque no podía probar su intención vejatoria, y tenía que seguir su camino deslizándose sobre sus piernas flacas y bajo su mugriento sombrero flexible, negro, de alas anchas. El año anterior, al celebrar sus bodas de plata con la enseñanza, el Instituto había preparado en su honor una serenata. Raat había pronunciado un discurso desde su balcón. Y de pronto, cuando todas las cabezas, echadas hacia atrás, le contemplaban, una desagradable voz de falsete había exclamado: —¡Fíjense! Hay basura en el aire. Otros repitieron: —¡Hay basura en el aire! ¡Hay basura en el aire! Raat había previsto la posibilidad de un tal incidente. Sin embargo, empezó a tartamudear arriba, en su balcón, hundiendo la mirada en las bocas abiertas de los que gritaban. Sus colegas, los demás profesores del Instituto, presenciaban impasibles la escena. Raat sentía que tampoco en aquella oportunidad podría alegar prueba alguna contra los alborotadores, pero conservó cuidadosamente sus nombres. Ya, al día siguiente, la ignorancia demostrada por el de la voz de falsete al no saber responder dónde había nacido la Doncella de Orleáns, dio pie al profesor para asegurarle que aún habría de perjudicarle muchas veces en el curso de su vida. Y, en efecto, Kieselack, el alumno de la voz atiplada perdió aquel curso, como lo perdieron, con él, casi todos aquellos condiscípulos suyos que habían alborotado la noche de la serenata, entre ellos Von Ertzum. Lohmann, que no había gritado, lo perdió también, pues favoreció con su flojera las intenciones de Basura, tanto como el primero, con su falta de capacidad. *(s. f.,* p. 3).

Este fragmento de la novela que también sería película, me parece que representa muy bien lo contrario de lo deseable en un educador, que en este caso es odiado, por su cruel autoritarismo. Además de su falta de ética y la incongruencia entre su decir y su hacer.

Fragmento de "El profesor", de Frank McCourt

Ya están aquí. La puerta da un golpe contra la repisa de la pizarra, levanta una nube de polvo de tiza. Entrar en un aula es toda una operación. ¿No podrían entrar tranquilamente en el aula, dar los buenos días y sentarse? Oh, no. Tienen que darse empujones y codazos. Uno dice «eh» con tono de amenaza humorística, y otro le replica «eh». Se insultan mutuamente, no prestan atención al timbre que anuncia el principio de la clase, tardan lo suyo en sentarse. «Qué bien, nena, mira, ahí hay un profesor nuevo, y los profesores nuevos no saben una mierda. ¿Qué? ¿El timbre? ¿Profesor? Un tipo nuevo. ¿Quién es? ¿Qué más da?» Hablan con amigos desde el otro extremo del aula, se repantigan en pupitres demasiado pequeños para ellos, estiran las piernas, se ríen si hacen tropezar a alguien. Miran por la ventana, a la bandera estadounidense que está por encima de mi cabeza o a los retratos que pegó a las paredes la señorita Mudd, ya jubilada, retratos de Emerson, Thoreau, Whitman, Emily Dickinson y (¿cómo habrá venido a parar aquí?) de Ernest Hemingway. Es la portada de la revista Life, y esa foto está por todas partes. Graban sus iniciales con cortaplumas en los pupitres, declaraciones de amor con corazones y flechas junto a las tallas hechas hace mucho tiempo por sus padres y sus hermanos. Algunos pupitres viejos están tallados tan profundamente que puedes verte las rodillas por los agujeros donde había corazones y nombres. Las parejas se sientan juntas, cogidas de la mano, susurran y se miran a los ojos mientras tres chicos, apoyados en los armarios del fondo, cantan doo—wop, bajo, barítono y agudos, hombre, chascan los dedos, dicen al mundo que no son más que adolescentes enamorados. Entran en el aula a empujones cinco veces al día. Cinco clases, de treinta a treinta y cinco en cada clase. ¿Adolescentes? En Irlanda los veíamos en las películas norteamericanas, tristes, malhumorados, paseándose en coches, y nos preguntábamos por qué estaban tristes y malhumorados. Tenían comida, ropa y dinero, y aun así seguían hablando mal a sus padres. En

Irlanda no había adolescentes, al menos en mi mundo. Eras niño. Ibas a la escuela hasta los catorce años. Si hablabas mal a tus padres, te daban tal sopapo en la jeta que te mandaban al otro lado de la habitación. Te hacías mayor, empezabas a trabajar de obrero, te casabas, te bebías tu pinta los viernes por la noche, esa misma noche te tirabas a tu mujer y la tenías preñada constantemente. A los pocos años emigrabas a Inglaterra para trabajar en la construcción o para alistarte en las fuerzas de Su Majestad y luchar por el Imperio. (2006, p. 12).

Entre las razones por las que tomé este trozo de la novela de McCourt, están: la situación adversa a que suelen enfrentarse los docentes; y el extrañamiento que se hace de la escuela tradicional y de las expectativas que se tenían de ésta, en un mundo que parecía todo determinado, frente a un futuro que se veía cierto e inamovible.

Fragmento de "La autoestima en un charco de agua sucia", de Eloísa Otero

Bernardo se derrumbó sobre el sofá, casi incapaz de hablar, de desahogarse. Como si una terrible pesadilla se hubiera instalado en su realidad cotidiana. Como si un mal viaje de aquellos ácidos que privó en los años 70 se hubiera prolongado en el tiempo.

¿Qué puede llevar a un maestro a no querer estar frente a sus alumnos?

Ayer por la mañana se había sentido absolutamente acorralado en clase cuando intentó expulsar a Jordán, un alumno conflictivo, y éste, tranquilamente, le dijo que no, que no se iba, entre las risotadas de sus compañeros. "Y cuídate, Bernardo, que como te pases conmigo sí que te voy a hacer la vida imposible", le amenazó el chaval.

Salió del instituto nervioso, si saber bien cómo actuar. Por la tarde, más calmado, decidió llamar por teléfono al padre del alumno. Le respondió un ser embravecido, sobrepasado por los acontecimientos. "¿Para qué va mi hijo al instituto entonces?" Para que lo eduquen. Si usted no sabe,

dedíquese a otra profesión, pero no me venga con milongas". (2010, pp. 59-60).

Otro caso de situaciones adversas, que además no encuentra respuestas favorables en la escuela ni en la familia.

Fragmento de "Modificación de último momento", de Héctor Salgado

COMPOSICIÓN. TEMA: MI FAMILIA

Mi familia principal son mis padres. A ellos los quiero mucho. Pero también tengo más familia. Tengo abuelos, tíos, primas y primos. También tengo madrina que es mi tía Virginia y padrino que es mi abuelo Luis. Mi tío Agustín es hermano de mi papá y es el marido de mi tía Cuqui. Mi tía Virginia también es hermana de mi papá y es soltera. Mi tía Rosa es hermana de mi mamá y está casada con mi tío Miguel Ángel. Ellos tienen dos hijos que se llaman Faviana y Marcelo. Los padres de mi mamá son mi abuela María y mi abuelo Tulio. Yo quiero mucho a mis parientes porque son mi familia. A la que más quiero es a Chela, que no es mi tía pero no importa. Ahora vive en mi casa y es como si fuera más tía todavía que las otras. Vivía lejos y como trabaja en el centro tenía que levantarse más temprano que yo que voy al colegio de tarde, me despertaba a mí. Desde la semana pasada duerme con mi papá y mi mamá. Mi tía Cuqui es rubia y mi tía Rosa es Morocha. Mi abuelo Tulio usa anteojos. Mi tío Agustín tiene ojos verdes que son los ojos que más me gustan. Mi tía Chela es muy linda y tiene el pelo cortito como el de mi papá. Yo quiero mucho a mi familia.

Evaluación: Las oraciones están ahora más construidas, pero todavía faltan comas. Debes utilizar también el punto y aparte. No tanto la conjunción QUE. Fabiana es con b larga. (Molina, 1998, pp. 138-139).

En este cuento observé que el alumno en cada entrega de tarea se esfuerza por dar cuenta de su vida familiar, en donde se nota el interés por compartir sus afectos; pero el profesor con sus evaluaciones no ve más allá de la forma de la escritura y la ortografía.

Fragmento de "Stoner" de John Williams

Pero en la primera clase que tuvo, después de las rutinas iniciales de inscripciones y planes de estudio, cuando empezó a hablar sobre su asignatura a los alumnos, se dio cuenta de que su deslumbramiento se la había quedado escondido dentro. A veces cuando les hablaba, era como si estuviera fuera de sí mismo y observase a un extraño hablar a un grupo reunido contra su voluntad, escuchaba su propia voz desmotivada recitando los materiales que había preparado y nada de su entusiasmo aparecía durante la charla. (2013).

Esta historia me pareció el caso típico de un docente novato que prepara cuidadosamente su primera clase centrado en los contenidos curriculares, para luego repetir lo preparado sin que signifique algo para él ni para los estudiantes. Creo que ese párrafo recordó mi primera clase de Biología con un grupo de secundaria.

Fragmento de "Martes con mi viejo profesor", de Mitch Albom

Mi viejo profesor impartió la última asignatura de su vida dando una clase semanal en su casa, junto a una ventana de su despacho, desde un lugar donde podía contemplar cómo se despojaba de sus hojas rosadas un pequeño hibisco. La clase era los martes. Comenzaba después del desayuno. La asignatura era el Sentido de la Vida. La impartía a partir de su propia experiencia.

No se daban calificaciones, pero se hacían exámenes orales cada semana. El alumno debía responder a varias preguntas, y debía formular otras por su cuenta; también debía realizar tareas físicas de vez en cuando, tales como levantar la cabeza del catedrático para dejarla en una pos-

> tura cómoda sobra la almohada, o calarle bien los lentes en la nariz. Si le daba un beso de despedida, ganaba puntos adicionales.
>
> No se necesitaba ningún libro, pero se cubrían muchos temas, entre ellos, el amor, el trabajo, la comunidad, la familia, la vejez, el perdón y, por último, la muerte.
>
> La última lección fue breve, apenas una pocas palabras.
>
> En lugar de ceremonia de graduación se celebró un funeral. (2000, p. 17).

Al contrario de los profesores odiados, enfrentados a su grupo y con una docencia sin sentido, la obra de Albom trata de un profesor amado, cuya vida estaba dedicada a encontrarle sentido a la vida.

Relatos Cercanos

En este rescate y revaloración de saberes de educadoras y educadores conocidos en y por sus estudios y trabajo, me anima el convencimiento de que se dan una gran cantidad y diversidad de vivencias cuya recuperación debiera ser la base para la regeneración de sistemas, instituciones y prácticas pedagógicas que aparecen tan fragmentadas entre sí y con la vida. Quizá tengan sentido para quienes ejercen el poder, pero no para la gente; sea que viva su niñez, juventud o adultez, su esperanza en la educación institucional suele verse frustrada.

Soy consciente de que estos relatos de protagonistas de mediaciones pedagógicas son micro experiencias; pero también estoy convencido de que son evidencias de cómo, a pesar de lastres y barreras, es desde ahí que hay que transformar la educación, revertir sus tendencias actuales en cuanto a su autoritarismo, verticalidad, fragmentación y carencia de sentido para sus supuestos destinatarios.

Las narraciones que presento se ubican en diferentes ámbitos, aunque se hace énfasis en lo áulico, lo comunitario y lo virtual; sin que necesariamente se vean por separado, pues se traslapan unos con otros, en sus relaciones con la realidad, el conocimiento y, sobre todo, entre las personas que actúan como educandos, educadores y en ambos papeles.

Así mismo, se ve cómo esas relaciones educativas suceden en diversas circunstancias espaciotemporales y organizacionales; e inciden en ellas factores económicos, culturales y de poder. Contextos en los que intervienen las mediaciones pedagógicas con sus saberes y haceres profesionales y, más allá de ello, con sus cualidades personales intangibles como base y sostén de una pedagogía regeneradora y trascendente.

Enseguida presento fragmentos de lo que las/os educadoras/es cuestionadas/os me contestaron sobre sus experiencias pedagógicas significativas.

(E1) Daniel platica como en un intento de acercarse con la realidad:

—Las clases del maestro eran llenas de analogías, ejemplos y ejercicios, a veces teníamos examen también… Siempre ponía ejemplos sobre nuestros trabajos, avanzaba con ellos y desarrollaba lo que se había trabajado.

Así como darle ese toque de persona a persona, más allá de lo cognitivo:

—…pero lo más importante era que sus clases se sentían personales.

Es notoria también la relevancia de lo emocional en cómo:

—Su pasión por la educación y el aprendizaje para todos se notaba en cada clase, cada sermón improvisado que daba, y la fortaleza para sobrellevar sus limitaciones.

Plática donde se evidencia un ajuste de los tiempos educativos a las circunstancias de los estudiantes:

—Aunque las clases no eran abiertamente decididas por nosotros, tiempo después de las clases pude darme cuenta de que él ajustó los ritmos, la dificultad, y a veces tiempos, de acuerdo con las necesidades del grupo.

Una relación democrática con los estudiantes:

—… cada clase era una plática con un ser humano.

Y la trascendencia de lo aprendido:

—El impacto que esta experiencia tuvo en mí se fortalece y cobra mayor relevancia a medida que doy y tomo clases.

A (E2) Lorena la experiencia que le pareció muy significativa e innovadora fue la que vivió con su profesor de Biología en el bachillerato, que desde el primer día les planteó como reglas que: las clases las darían los estudiantes; el profesor les haría pre-

guntas para que las resolvieran; el ritmo de las clases y los contenidos los dictarían los estudiantes; no habría un libro de texto; quien le corrigiera errores tendría punto extra; y se eliminaban los exámenes, la evaluación se haría sobre la participación. Con base en ello, explica:

—La dinámica de cada clase me fue sorprendiendo porque, por ejemplo, sobre teorías del surgimiento de la vida, la composición química de los seres vivos o el funcionamiento celular ¡realmente llegábamos a las respuestas únicamente guiados por las preguntas del maestro! Recuerdo que al finalizar cada sesión se quedaba una sensación gratificante de saber que podíamos aprender con nuestros propios recursos intelectuales, y no únicamente entender algo porque un maestro nos dijera que así era.

Esta experiencia me recuerda a Freinet cuando substituye el libro de texto por la imprenta, para que los niños aprendieran a escribir, leer y compartir con los demás sus pensamientos y sentimientos. Aprender con y en la autonomía en una novedosa relación entre quienes aprenden y con el conocimiento.

También podemos apreciar el gran valor que tiene que los estudiantes sepan y asuman su capacidad autónoma de aprender con o sin la docencia tradicional, individual y colectivamente. Veo, más con el ánimo que con los ojos, una mediación pedagógica que se invisibiliza, para que se visibilice la expresión de lo aprendido. En este caso, lo aprendido surgió años después, cuando Lorena debió ejercer la docencia y evocó como ejemplo lo vivido en la mencionada clase de Biología, lo que la lleva a decir:

—Yo pienso que las personas tienen un tipo de relación con el conocimiento, como con un amigo cercano con el que les gusta pasar tiempo, o del tío lejano del que se esconden porque solo cuenta "cosas aburridas". En la determinación de uno u otro tipo de relación considero que es clave cómo el maestro presenta a ese nuevo sujeto, de manera que el alumno pueda asimilar que él también es capaz de darle forma, de contribuir y gestionarlo.

De manera que hay que tener presente que los aprendizajes significativos no suelen reflejarse en el examen de un fin de curso, pueden aparecer en cualquier momento, cuando tienen sentido para la vida.

(E3) Sebastián cuenta, con toda honestidad (una cualidad intangible), que fue un factor económico lo que lo llevó a la docencia:

—... por cuestiones monetarias comencé a dar clases en febrero del año 2018, en una pequeña escuela preparatoria con especialidad en enfermería, en la materia de ciencias sociales.

Y la vocación apareció después:

—Sin saber qué esperar, empezó mi camino como docente y pude apreciar que más allá de un *hobby*, tenía cierta vocación en ello, tanto o más que como abogado.

De ahí que luego comente:

—Ante esto, y sabiendo que mis alumnos tenían dificultades de aprendizaje, procedí a estudiar directamente los métodos básicos que utiliza la filosofía (discursivo, intuitivo y dialectico hegeliano) y conjugarlos con métodos didácticos.

Donde hay algo que es usual: utilizar el método de cada disciplina científica como método de aprendizaje. Reconociendo en él una actitud autocrítica, ve la necesidad de que los alumnos cuenten con "un espacio seguro en donde puedan mencionar sus inquietudes y sugerencias, así como que ellos mismos reconozcan sus puntos flacos y comiencen a trabajar en ellos".

En este relato de Sebastián se aprecia su poca experiencia, pero a la vez el interés de mejorar los métodos tradicionales de acceso al conocimiento y las relaciones personales. Así como un incipiente intento de autonomía para los estudiantes.

Otro aspecto que considerar por ser también algo común en México, sobre todo en educación media y superior, es que profesionales sin formación docente previa ejerzan esta función.

(E4) Fernando cuenta de su experiencia en el curso "Sistemas de información financieros", que resultó muy enriquecedora para los estudiantes, quienes se dieron a la tarea de visitar empresas para investigar la aplicación de estos sistemas:

—...porque salían de las aulas a enfrentarse con la realidad, a lidiar con la frustración de que les negaran la entrevista o la información. Así mismo aprendían de la experiencia de casos reales de sistemas desarrollados o comprados; y de las implicaciones de una implementación, algo que difícilmente hubieran aprendido en las aulas.

De esta manera se enfrentan a situaciones que podrían ser similares a sus futuros centros de trabajo.

Por su parte (E5) Minerva, después de decir que no tiene muchos recuerdos de aprendizajes significativos cuenta cómo aprender filosofía le parecía aburrido, hasta que tuvo la experiencia de un nuevo profesor que, dice, "trasladaba el contenido a problemáticas comunes en los adolescentes". Y al vincular los contenidos curriculares con la realidad, observa que "era muy hábil para transformar una lectura de otro siglo a la actualidad en ese tiempo".

Inmersa ya en esa experiencia, recuerda:

—A diferencia de los demás profesores su actitud era siempre positiva: saludando y comentando cómo había sido su semana y preocupándose de cómo la habíamos pasado nosotros también. Recuerdo también que trabajaba en una estación de radio, por lo tanto, su voz era agradable y no nos cansaba, porque la clase era más colaborativa que expositiva; siempre había un texto distinto y, sobre todo, de distintos temas.

En este caso hay una búsqueda de relaciones personales antes que las mediadas académicamente, por consiguiente, la búsqueda de un sistema vivo y, por ello, social; para lo cual se proponía incluso un adecuar las circunstancias que facilitaran las relaciones educativas, pues ella recuerda que el:

—… acomodo de las bancas en su clase también era distinto, a veces no quería las bancas dentro del salón y en ocasiones solo alrededor o … tomábamos clase en el patio.

Es notoria la intención de este profesor de propiciar nuevos modos de acceder y construir conocimientos, y que éstos tuvieran sentido para la vida. También conviene destacar el respeto por los estudiantes y el procurar un clima de afecto, incluso en algo que puede parecer muy simple pero es muy significativo para los estudiantes: llamarles por su nombre.

—Otro rasgo particular es que nunca faltaba a clases, siempre llegaba a tiempo, respondía todas las dudas o inquietudes que teníamos, recordaba siempre nuestro nombre.

(E6) Heli recuerda y comparte cómo maneja el curso de "Cálculo diferencial e integral", para evitar el alto nivel de reprobaciones. Quizá porque no se le encuentra aplicación concreta, de ahí la necesidad e importancia de poder aplicar este conocimiento a situaciones reales. En este caso, Heli encontró esa conexión con los deportes:

—… comencé a incluir situaciones aplicadas donde los jóvenes, con ayuda de videos, median la distancia que recorrían pases de *quarterbacks* para que pudieran usar la derivada y poder calcular la velocidad instantánea por segundo.

Y para otra situación:

—… buscar problemas de economía para que los chicos construyan una empresa y mediante los procesos derivativos puedan obtener las ganancias y márgenes de utilidades correspondientes a cada mes.

Y considerando otros intereses, pueden ser:

—… motivados por ideas que ellos mismos comienzan a crear, tal es caso de un tiro libre de Messi que un alumno modeló para obtener las velocidades y desplazamientos por segundo.

Por último, reconoce la importancia de modificar estrategias para lograr mejores resultados:

—Considero que por muchos años los docentes de Matemáticas hemos errado al buscar que los chicos manejen a la perfección los procesos algorítmicos, sin ir más allá de su utilidad. Hoy en día sé que muchos no saben para qué sirve un trinomio cuadrado perfecto. Sin embargo, si un docente les dijera que el trinomio es útil para que los GPS puedan triangular tu posición y determinar dónde estás, creo que los jóvenes comenzarían a buscarle el amor (perdido) a las matemáticas.

Retomando lo que dice Heli, en efecto, aquí se trata de regenerar las relaciones amorosas con las Matemáticas. Que nos pueden parecer feas cuando son números sin sentido, pero son de una extraordinaria belleza cuando una mediación pedagógica significativa las convierte en arte, deporte o ciencias con sentido para la vida.

(E7) Socorro concluye de lo vivido como docente en ambientes virtuales:

—Lo que me ha dejado esta experiencia es asumir que existen diferencias significativas entre ser un profesor "presencial" y en "línea".

De esas diferencias, algo muy significativo para ella fue, según dice:

—… sentirme "expuesta" es decir, plasmar mi conocimiento por medio del lenguaje escrito porque quedará evidencia clara de mi ignorancia y mis aciertos.

Con respecto a la mediación pedagógica previene:

—Cuando trabajas como docente en una modalidad no presencial, te enfrentas a una serie de situaciones que debes aprender a manejarlas y sobre todo desarrollar sensibilidad para entender el lenguaje escrito y así convertirte en un facilitador; entender la importancia de los tiempos en la respuesta, la forma de utilizar el lenguaje, la atención para leer cada mensaje y contestar lo correcto; y asumir que tendrás estudiantes de diferentes edades y regiones, lo cual implica siempre contextualizar tus intervenciones y entender la diversidad que se puede dar en un curso.

Y explica de qué manera resuelve una comunicación en esta modalidad:

—Generalmente, cuando realizo la asesoría en línea leo los mensajes y si existe alguna pregunta de tipo social, es decir un ¿cómo estás?, ¿cómo te has sentido? ¿cómo le fue en vacaciones?, la respondo con el mismo interés como si fuese un cuestionamiento de tipo académico, ya que es una manera de entablar una relación afectiva a través de la cotidianeidad de la comunicación entre profesor y estudiante. Una de las diferencias entre un ambiente presencial y uno a distancia, es que el docente puede omitir su respuesta sin presión a una interacción de tipo social-afectiva, mientras que en lo presencial es difícil "evadir" un cuestionamiento de este tipo, y lo tienes que responder de manera mecánica, un "estoy bien gracias" o "bien y tú" ante la mirada y presencia del otro.

Entre lo que considera invaluable en sus experiencias destaca:

—... entender que la diversidad siempre estará presente y las formas de entender los contenidos de parte de los estudiantes dará un sentido único a cada curso.

Esto me lleva a pensar en las peculiaridades de las mediaciones pedagógicas en ambientes virtuales y cómo, desde esas características, atender lo diverso; que, si lo es en la educación áulica, se complejiza más en lo virtual por una mayor heterogeneidad de sus participantes, su cultura y condiciones de vida. También conduce a un nuevo modo de entender los tiempos educativos.

De especial interés me parece el énfasis que hace Socorro en las relaciones afectivas entre las personas, que no se descuiden en aras de lo académico.

La experiencia que comenta (E8) Ramsés se ubica en una pequeña comunidad indígena:

—Mi grupo era muy pequeño, de sólo cuatro estudiantes, y sólo 3 cuando estuve de forma presencial. Las prácticas que hicimos sobre video fueron parte de forma individual

y parte colectiva, ya que los alumnos participaron como actores en los videos de sus compañeros.

Situación que los situó no sólo como consumidores de contenidos curriculares, sino además fueron actores y productores.

Llama la atención que no vieran la virtualidad y la realidad como ámbitos separados pues ambas se incluyen una en otra.

—Ya que el consultar sitios web es parte de la realidad de la mayoría de las personas hoy en día, fue notorio el interés que tenían los estudiantes sobre el cómo se construían las páginas que veían a través de los navegadores de internet.

Otra peculiaridad es que no fueron contenidos impuestos:

—Los contenidos fueron totalmente decididos por mí cuando fui preparando el curso.

Y cómo los aprendizajes se fueron adecuando a lo que resultaba interesante:

—Trato de ser muy abierto a recibir retroalimentación y modificar tiempos y en qué profundidad se toma cada tema dependiendo del interés de los estudiantes.

Así mismo se tuvo que adaptar a su condición económica:

—El factor económico fue muy determinante. La materia tenía temas de edición de video, pero ni la escuela ni los alumnos tenían computadoras con capacidades para correr programas profesionales como Adobe Premiere. Tuve que buscar programas muy ligeros para poder realizar las actividades que se necesitaban.

Considero importante destacar que, en este caso, se trata de un diseñador gráfico, sin experiencia docente ni formación profesional en este campo docente:

—Creo que los factores que han incidido en mis formas y modos de ser docente es mi experiencia como estudiante, y como empleador en mi empresa, en la forma como me gustaba que fueran alguno maestros y evitar lo que no me gustaba.

A final de cuentas, educadores somos todos.

(E9) Sarahi presenta su experiencia en un caso donde la vinculación entre educación y trabajo se articulan de manera natural, y así mismo las relaciones personales con el conocimiento y la vida real.

—Fue una experiencia muy grata. El curso taller duró 2 meses, con una clase presencial semanal. Cada tema del plan de trabajo era presentado por un experto activo del tema. Todo el curso estaba enfocado en presentar un proyecto o resolver una problemática que tuviéramos dentro de nuestro trabajo o proyecto que estuviéramos involucrados (sobre experiencia de usuario). A pesar de que significó mucho trabajo de nuestra parte, los resultados fueron totalmente gratos; no sólo logramos generar mayor conocimiento en un formato informal, sino que generamos trabajo colaborativo dentro del curso y dentro de la empresa.

En la vivencia que relata (E10) Arturo, se resalta una interesante relación de lo afectivo y emocional con la confianza en los demás, actitudes y sentimientos fundamentales e imprescindibles en cualquier proceso educativo, en cualquier ámbito que suceda.

Teatro de los sentidos.

Esta actividad generalmente era considerada para abarcar temas de historia, literatura, o alguna otra asignatura donde se aborden relatos previos al tema a desarrollar. Después de seleccionar y preparar el tema, el profesor estaba encargado de reunir a los estudiantes en un círculo mientras les repartía pañoletas para que cada uno se vendara los ojos. Con el canal visual cerrado, el oído y el olfato se encontraban más alertas a los estímulos externos. El profesor comenzaba con ejercicios de relajación y respiración para lograr una mejor concentración. Una vez modificado el entorno, y con ayuda de la música y esencias olfativas, la ambientación se torna más profunda, en ese momento el docente comienza a narrar y desarrollar el tema a manera de historia o relato, mientras que el estudiante además de imaginar sin necesidad de ver percibe, interpreta asocia y construye su propio conocimiento con base en los estímulos otorgados por el profesor.

Una vez terminado el relato, se les pedía a los estudiantes su participación a manera de diálogo, en donde compartían sus experiencias, ideas y aprendizajes, el cual después lo redactarían a manera de reflexión en su cuaderno.

Es una vivencia donde el *sentipensar* está presente en un emotivo acto de miedo y confianza. Aprender con la emoción como fuente de lo que se aprende. Por decirlo de otro modo: una conjunción colectiva de emociones que se vuelve una en la colectividad, o un diálogo de saberes y emociones.

Educación con todos los sentidos y con sentido para la vida, propiciada por una mediación pedagógica significativa.

(E11) Lourdes expone su vivencia donde se combinan el aprendizaje en ambientes virtuales con aprendizajes presenciales, en un proyecto educativo comunitario en el que se evidencia la trascendencia de lo aprendido.

—Esta casa cuenta con historias relevantes donde amas de casa tomaron cursos de repostería y ahora tienen sus propios negocios de pastelería y siguen capacitándose.

Y así, da cuenta de varios casos de personas que, gracias a sus estudios, han ido mejorando sus condiciones de vida; pero, sobre todo, han adquirido confianza en sus propias capacidades y las de estudiar y trabajar colectivamente.

—Ahora la Sra. Lupita y Leonor estudiaron la Lic. en Homeopatía; la Sra. Victoria tiene su panadería, ... aquí en San Antonio; la Sra. Fabiola y Oralia su bachillerato en UDGVIRTUAL; ... Fabiola cursa el tercer semestre de la Lic. en Desarrollo educativo. .... en este curso fue mi primer contacto con un equipo de cómputo y ahora con la Lic. en Administración de las organizaciones concluida. La Sra. Antonieta tomó un curso en administración y cambió su empleo.

Un diálogo de saberes universitarios y comunitarios, además de las tecnologías como apoyo y contenido a las mediaciones pedagógicas es la narración de (E12) Guillermo, sobre lo que vivió en su labor de capacitación en cómputo básico a personas de una comunidad indígena:

—Después de la experiencia que vivimos en aquella ocasión, nuestros amigos capacitadores de la Ibero regresaron en tres ocasiones más para apoyar en el proceso de capacitación. Tuve la sensación de que el último viaje que realizaron fue más por gusto que por obligación, pues ya habían cumplido con su proceso de servicio social. Espero que de alguna manera este tipo de sucesos de capacitación sigan recreándose. A las personas de la comunidad les sirve mucho aprender sobre las nuevas tecnologías y a los estudiantes de las zonas urbanas les sirve mucho aprender de la vida en una comunidad indígena. Todos enseñamos y todos aprendemos.

(E13) Amado cuenta una experiencia de mediación pedagógica en la virtualidad como respuesta a una necesidad educativa comunitaria:

—... Después de tomar varios temas principalmente sobre educación, la mayoría optó por capacitarnos para contar con un invernadero en el cual se puedan cultivar hor-

talizas, frutas, verduras, flores, semillas, entre otros; y todo esto se fue dando paso a paso, como resultado de varias reuniones en las cuales, con la participación de varios agentes que intervinieron en este proceso, se logró que, derivado de cursos de capacitación en diferentes áreas, lograríamos aplicar nuestros conocimientos y los conocimientos de otras personas que empíricamente han aprendido a cultivar hortalizas y, así, fortalecer la cooperación con base en compartir los saberes y aplicarlos en este proyecto para lograr organizarnos y disminuir las necesidades de alimentación, además de fortalecer la economía de las familias y aprender por medio de cursos impartidos mediante el Sistema de Universidad Virtual, la explotación de cultivos en este invernadero de forma responsable, sustentable.

(E14) Christopher se cuestiona:

—¿Por qué en una región reconocida por su rica tradición musical, los niños enfrentan grandes retos al iniciar su aprendizaje musical?

En la búsqueda de satisfacer su propia necesidad de una respuesta señala:

—El origen de estos retos son las fuerzas sociales que existen en el México rural; notablemente, la pobreza, la emigración, la disolución familiar que provocan y el narcotráfico. Todo esto agudizado por la ínfima calidad de los servicios educativos que no pueden preparar a los niños y jóvenes para que desarrollen las habilidades para funcionar y ganarse la vida en un mundo global.

No obstante esas situaciones adversas, Christopher no pierde las esperanzas y confía en los jóvenes y la música como una vía para salir adelante:

—A pesar de estos obstáculos, algunos jóvenes se esfuerzan por aprender música, entre otras actividades extracurriculares. La buena noticia es que cuando su entusiasmo inicial se convierte en un reto asumido para aprender a tocar el violín, su tenacidad y lealtad al quehacer musical resarcen todas las deficiencias que su medio ambiente les impuso.

Esta actitud y modo de pensar y trabajar me recuerda a Freire, quien desde su pensamiento y actitud crítica entiende el valor, sin perder la esperanza del poder liberador de la educación. Para ver desde ahí el arte musical como una manera emocionante y hermosa de superar obstáculos, limitaciones y falta de apoyo oficial a la educación en general y a la artística en especial. Vivencia que se da en el ambiente de una CASA Uni-

versitaria del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Espacio compartido con la comunidad.

En el relato de (E15) Elsa, veo el placer de aprender; el gozo educativo, a través de la lectura, en un ámbito educativo comunitario, en un ambiente no del todo favorable; pero es precisamente en estas circunstancias donde estas propuestas tienen sentido.

—Con estas herramientas y después de colaborar con Chris, compañero antropólogo, en varias investigaciones educativas, teóricas y etnográficas, en la última década inicié, hace un año, mi actividad como promotora de *Leer por placer*, en CASA de Tizapán, con niños de primaria de primero a quinto. Nos reunimos una hora cada semana para leer diversos títulos de las colecciones infantiles de Santillana México y del Rincón de Lectura de la SEP (Secretaría de Educación Pública). Leemos, comentamos el contenido, consultamos el diccionario y después escribimos y dibujamos sobre algún aspecto alusivo a lo leído.

A lo largo de un año, he logrado que vengan con gusto. Llegan temprano y, por su iniciativa, acomodan las sillas alrededor de la mesa para iniciar nuestro círculo de lectura. Nuestra hora de leer por placer es una gota en el desierto, es una experiencia nueva para ellos que tienen que sobrevivir en las deplorables condiciones de los salones de clase de nuestras escuelas, donde treinta y más niños hojean libros de texto feos y tapizados de erratas y errores de contenido, bajo la tutela de un pobre maestro que se dedica a palomear planas, dejar tareas interminables y llenar hojas de control de la SEP, además de tratar de mantener cierto orden en el salón. En estas condiciones no es sorprendente que los chicos no hayan desarrollado su autoestima y motivación para aprender, cuestionar, analizar e investigar lo que les interesa. En conclusión: los adultos responsables de nuestros niños les hemos fallado todos los días y los seguimos condenado a emigrar con un nivel mínimo de lectura y escritura a buscar como contratados o indocumentados los trabajos peor pagados en los Estados Unidos.

(E16) Cande conversa sobre el trabajo que realiza la CASA Universitaria de San Martín de Hidalgo:

—... hice dos reuniones con fines de diagnóstico para darme cuenta de las necesidades educativas y familiares que existen en las familias de las cuales formo parte yo, como promotora de la Casa, en la cual me relaciono con niños y adultos formando parte de una enseñanza y aprendizaje en la formación integral; específicamente me relaciono con los niños a través de la lectura, escritura y la computadora. La educación de los ni-

ños y niñas es una labor apasionante, un proceso a través del cual se desarrolla el niño y se desarrolla el adulto que educa. Enfrentarnos a la tarea de educar puede convertirse en un gran reto para muchas familias. En líneas generales surgen muchos interrogantes: "¿Qué es lo mejor para nuestro hijo o hija?" "¿Qué pautas debemos seguir para un desarrollo sano?" Además de dudas para problemas concretos: "Mi hija/o no come bien", "no me obedece..." etc. Porque ser padre o madre no es fácil, porque nuestro instinto, nuestro cariño y nuestra ilusión no siempre son suficientes.

Lo que me pareció interesante del relato de Cande es que nos da cuenta de una labor en donde se conjunta la educación comunitaria en las actividades con madres y padres; la educación escolar al tratar las situaciones de sus hijos en la escuela y la virtualidad, pues es el aprovechamiento de los sistemas digitales de información y comunicación, una actividad clave de su trabajo.

Es una interesante y motivante manera de aprender por gusto y con gusto, en situaciones no sólo no favorables, sino adversas. Como dirían Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto en varias de sus obras.

(E17) Jonathan se enfrenta al problema de instalar un laboratorio virtual en un espacio donde no existen las condiciones ni equipamiento.

—... así que me di a la tarea de investigar si existían opciones de una implementación práctica sin la necesidad de un laboratorio físico. Después de revisar un par de ideas, encontré una opción muy interesante de las universidades españolas, acerca del uso de laboratorios virtuales para la simulación de ciertos tipos de prácticas educativas, haciendo vivir a los estudiantes unas sensación muy similar al de una práctica física; así fue como me surgió la idea de poder implementar algo similar con los estudiantes, aunque después de ese análisis surgió la primer barrera acerca de la instrumentación de recursos TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) que eran necesarios para llevarla a cabo.

Una vez que resolvió el problema de la conectividad, Jonathan platica:

—Durante el tiempo que laboré en la institución me dejó muy gratos recuerdos el poder implementar esta idea y con resultados bastante satisfactorios. Se pudieron implementar 4 prácticas de simulación, donde los jóvenes experimentaban en tercias o cuartetos la experiencia de hacer uniones o movimientos a circuitos eléctricos y a movimientos de objetos; y ver qué sucedía cuando no hacían conexiones correctas y cuando sí las hacían.

Finalmente, en mi opinión creo que los docentes se forman en un principio teórico en las instituciones, pero lo que los hace realmente ejercer una docencia es la interacción con el alumnado; es ahí donde se presentan los retos y es cuando se necesita ejercer todo lo aprendido y la creatividad para dar las soluciones necesarias.

De este modo podemos observar la actitud y creatividad para enfrentar una situación incierta y adversa, así como la virtualidad y la colaboración como una solución ante la carencia de laboratorios reales. No las tecnologías como una imposición oficial, sino como una respuesta a una situación educativa. Una vez más, la conjunción entre la aulicidad y la virtualidad.

Por su parte, (E18) Benjamín comenta las diferencias entre lo áulico y lo virtual, para decir cómo aprovecha las ventajas de esta modalidad:

—El curso impartido en cuestión se llamaba "México: Nuestras Historias", en el cual buscábamos que los participantes tomaran la historia de México que ya conocen y la relacionaran con sus vivencias personales, de su familia y de su comunidad; para que pudieran entender los efectos que tuvieron los hechos históricos en su vida diaria.

Ambiente donde la mediación pedagógica realizada por el profesor:

—... se asemeja más al de un guía, ... lo que se busca es que los propios estudiantes desarrollen sus actividades por su cuenta sin que nosotros les demos la información procesada con nuestros propios filtros.

Así se toman los ambientes virtuales como oportunidades de propiciar nuevas relaciones educativas y potenciarlas. No para sustituir otros ambientes; más bien para su ampliación, diversificación y enriquecimiento. De manera que los aprendizajes académicos en línea iban más allá de lo escolar cuando:

—... los alumnos tenían la consigna de buscar la historia de su propia familia o comunidad, yendo de lo específico a lo general al enlazarla con el conocimiento histórico con el que ya contaban. Fue una experiencia como ninguna otra que he experimentado dentro de un aula de clases.

Cuando Benjamín se expresa con tal entusiasmo me motiva a reflexionar en cómo los ambientes, aparte de su potencial, por el simple hecho de estar en un espacio diferente, amplían y diversifican las interacciones educativas.

El modo en cómo los profesores pueden ver, poco a poco, en las tecnologías un mecanismo que facilita su trabajo, e incluso incrementar su prestigio docente a través del *Podcasting* es la historia que comparte (E19) César.

—...en un principio los profesores no veían como necesaria la creación de contenidos para su uso a distancia, si las asignaturas que impartían eran presenciales; y, como es lógico, no funcionó del todo.

Luego se vio a que gracias a ser una plataforma abierta:

—Algunos de los cursos creados por los profesores, los cuales eran de calidad, comenzaron a recibir una gran cantidad de suscripciones y comentarios positivos por parte de personas ajenas a la universidad, aumentando el prestigio de ésta y de su planta docente.

César comenta que, aunque no se logró en todo el fin propuesto del uso del *podcast* en las mediaciones pedagógicas cotidianas, se impactó otras áreas institucionales; como la administrativa, que lo usó para la capacitación, lo que indirectamente también afectaría lo académico.

—Si bien la implementación de los *podcasts* en el ambiente del aula no fue del todo un éxito, sí ayudo a aprovechar su potencial en otras áreas como la administrativa y la de generar contenidos para una comunidad ajena al campus universitario.

Aquí tenemos en caso de un resultado inesperado y de lo incierto que suelen ser los procesos educativos. Las mediaciones pedagógicas y tecnológicas trascendieron a la comunidad, que no era lo planeado.

Con base en su experiencia en la formación de docentes universitarios (E 20) Rafa comparte lo vivido en un curso sobre el aprendizaje basado en problemas, en la Universidad de Guadalajara, en el que se combinan los ámbitos áulicos con los virtuales:

—... integrantes de cuatro equipos me hacen la propuesta de diseñar un problema que involucre a varias materias, de acuerdo con la ruta de formación de la Licenciatura en Biología Marina que se ofrece en CUCSUR (Centro Universitario de la Costa Sur).

Así, de manera espontánea y autónoma surge una oportunidad de ir más allá de las disciplinas aisladas de cursos separados y se avanza hacia una transdisciplinariedad centrada en una situación concreta. Además, comenta Rafa, lo considera un logro importante "no sólo en términos del aprendizaje del docente en lo individual, sino como un

logro más colaborativo y de visión de conjunto para el logro de los propósitos curriculares del programa educativo en cuestión." Todo en un ambiente de trabajo colegiado "... de relaciones horizontales, tomando en cuenta la realidad de sus estudiantes y el contexto en el que se desarrolla el campo de la biología marina...", concluye.

Reflexiones

Unas preguntas-reflexiones que me llegan al pensar en las vivencias que nos comparten las personas entrevistadas son: ¿podríamos decir que las experiencias vividas y platicadas las percibimos por algún sentido o sentidos en especial, o en la emoción sentida se funden y confunden las percepciones sensoriales biológicas? Y ¿hasta dónde el lenguaje es capaz de manifestar todo eso? Es en búsqueda de las respuestas que leo a Maturana, quien al respecto dice: "... hay muchos "explicares" distintos. De hecho, tantos "explicares" distintos como modos de escuchar y de aceptar las reformulaciones de la experiencia" (1990, p. 18).

Desde mis propias observaciones e intentos de explicación, me veo en el dilema de tratar de explicar lo que los entrevistados me relatan y explican sobre sus vivencias. Además, habrá que ver las observaciones que hagan quienes lean mis observaciones e intentos de interpretación. Con tantos filtros de observaciones, interpretaciones y explicaciones, habría que ver que queda del relato primero y aún más, de lo realmente sucedido. Por lo pronto, me queda la impresión de la gran distancia que puede haber entre los intentos de explicación científica y la realidad, por lo que de nuevo acudo a Maturana:

> Los científicos armamos una gran alharaca sobre la cosa extraordinaria que es la ciencia, en fin, y pretendemos que se separe de la vida cotidiana. Pienso que es un grave error. La validez de la ciencia está en su contexto con la vida cotidiana. (1990, p. 20).

Esas lecturas e interpretaciones las hago con la intención de recuperar lo que considero valioso como principio para una regeneración de las mediaciones pedagógicas, para, más que adoptar y adaptar el discurso sin sentido del poder, partir de la palabra de las educadoras y educadores. Como puede apreciarse en los relatos, mi intención fue presentar casos en los que, a pesar de las deficiencias, conscientes o no, intencionadas o no, de los sistemas educativos y sus organizaciones, se dan prácticas con mediaciones

pedagógicas que se esfuerzan en ser significativas, con relaciones educativas que buscan tener trascendencia en la vida de la gente.

En los relatos de ficción tomados de obras literarias procuré que la mayoría fueran casos de situaciones adversas y actitudes no deseables en quienes ejercen la docencia, para una contrastación con lo deseable, que es lo que he procurado rescatar en las respuestas de los entrevistados, que me originan las siguientes reflexiones.

En esta recuperación de la palabra de educadores y educadoras, se puede observar que los aprendizajes significativos no suelen reflejarse en el examen de un fin de curso, pues pueden aparecer en cualquier momento cuando tienen sentido para la vida, aunque haya pasado mucho tiempo. Es entonces cuando apreciamos su trascendencia.

La educación es siempre una diversidad de interacciones, con la realidad, con los conocimientos, con los medios para aprender y antes y sobre todo entre personas. Relación ésta que requiere de un ambiente afectivamente favorable.

En referencia a los diversos ámbitos educativos donde se practican mediaciones pedagógicas de diversa índole, tanto en la docencia profesional de las instituciones académicas, como en la espontaneidad de la vida cotidiana y en los entornos virtuales (finalmente, educadores somos todos); se aprecia que además de las peculiaridades de cada ámbito, se labora en su integración. En estas acciones se observa que si bien los ambientes educativos en sus distintos espacios -sean áulicos, comunales o virtuales- por sí mismos no determinan cambios significativos en las relaciones educativas; sí las propician, pero la clave es una mediación pedagógica apropiada, por ser adecuada y por apropiarse de ella.

El acceso a la información y los procesos para la construcción de conocimientos no son exclusivos de los ámbitos académicos, todos los espacios y momentos personales y sociales son educativos. Lo que falta es que se les revalore y legitime a todos, que se aproveche la sinergia de su conjunción.

Me fue muy motivante ver cómo se da importancia a valores como la ética, la honestidad y el respeto a los estudiantes; así como tomar en cuenta sus aportaciones por parte de los docentes. Con relación a este respeto a los estudiantes es muy importante el énfasis en responder significativamente a sus necesidades, intereses y proyectos de vida. Igualmente, a la expresión creativa de sus aprendizajes.

También me parece de especial interés resaltar el carácter placentero del aprendizaje. A veces me pregunto: ¿por qué siempre debe haber objetivos académicos? ¿Por qué no aprender por el simple gusto de aprender? El placer de aprender puede estar más en el recorrido hacia la meta que en la meta misma.

Este placer en el aprender se ve tanto en la conjunción entre el aprendizaje de las ciencias, el deporte y el arte, como en la música, la literatura y otras artes ligadas a lo científico y propiciando ambientes emocionales favorables al aprendizaje. O en la belleza del conocimiento científico y la ciencia de lo estético.

Es notable, además, la mención que se hace de aprendizajes que resuelven problemas y contesten preguntas vitales; y que se vincule lo académico con varias actividades de la vida, entre ellas lo familiar y laboral. Ahí las mediaciones pedagógicas articulando los distintos ámbitos y procesos, son de gran significancia.

En el contexto de todo y con fuerte incidencia en las mediaciones pedagógicas están los factores de diversa índole, como son: la economía, tan determinante en la vida de profesores y profesoras; el financiamiento escolar; y las necesidades de la comunidad. Asimismo, las relaciones de poder, inseparables de las relaciones educativas; y la cultura de las inercias tendenciales, que resultan tan difíciles de revertir o reorientar. Hay que comprender que "las relaciones de poder son relaciones de mutua negación. De modo que los sistemas de poder, los sistemas jerárquicos, no son sistemas sociales" (Maturana, 1990, p. 97); serán relaciones sociales sólo en cuanto sean relaciones personales.

Para los cambios de las regeneraciones deseadas es importante partir de la crítica y autocrítica honesta y propositiva, que conduzcan a la transformación educativa.

Bosquejando una propuesta

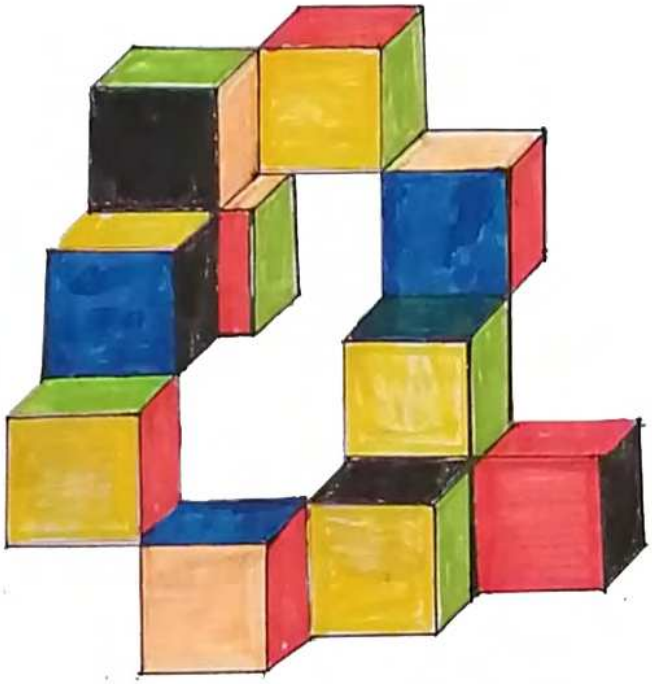
En el siguiente y último capítulo presento una propuesta como resultado del estudio realizado, por ahora sólo bosquejo las características que considero debieran reunir las mediaciones pedagógicas que, con su carácter regenerativo, retomen y revaloren los saberes y haceres que por su significancia sean aprovechados para construir mediaciones pedagógicas significativas y trascendentes, a pesar de las condiciones no propicias en que se desarrollan.

Mediaciones en las que encontramos cualidades y virtudes que pueden ser recuperadas y revaloradas. A partir de este pensar y sentir, es que evoco las siguientes palabras de Francisco Gutiérrez, quien se cuestiona acerca de las posibilidades de cambio:

> El análisis del desarrollo de las virtudes activas nos ofrecerá una mejor comprensión del funcionamiento del discurso pedagógico. Ahora bien, ¿cómo un sistema en el que la subordinación, la disciplina, la obediencia, y la paciencia son las virtudes esenciales puede dar cabida a la libertad, franqueza, honestidad, creatividad, afectividad, expresividad y otras virtudes no pasivas? ¿Cómo pueden coexistir tablas de valores contrapuestos? ¿Cómo lograr que el discurso justificador no aplaste al discurso crítico? (s. f., p. 32).

Las respuestas a las preguntas de Gutiérrez son, sin duda, difíciles de contestar; y menos sólo con palabras, aunque un discurso crítico es imprescindible. Hay que ir hacia los hechos educativos, que con diferentes grados y alcances se distinguen en los casos presentados, que vayan en "función de dar sentido a la vida humana." (p. 35).

Por lo pronto, yo diría que más allá de las competencias docentes observables y medibles, que gustan a los administradores de los sistemas educativos porque es lo que está al alcance de su entendimiento y control, le demos valor a las cualidades intangibles; y que más allá y más dentro de las relaciones académicas, veamos las relaciones entre las personas, en búsqueda de una convivencialidad y reciprocidad armoniosa. Para ello habrá que darles nueva vida a las relaciones educativas con creatividad, respeto a las diversidades y promoción de expresiones creativas de lo aprendido, en un contexto educativo donde se derriben barreras y se logre la conjunción de los diferentes ámbitos donde sucede lo pedagógico.



En la Búsqueda de Conclusiones (Siempre inacabadas)

Cuando Freire dice que el mundo no es, que el mundo está siendo, pienso en que la educación nunca será algo acabado, siempre está siendo, en pos de una utopía cuyo sentido está en su búsqueda.

La vida no es lo que uno vivió sino lo que recuerda y cómo la recuerda para contarla

Gabriel García Márquez

Para entrar en la Salida

Veo este último capítulo como el inicio de una vereda que conduce al final del camino, sabiendo que este camino me llevará a un nuevo caminar en la búsqueda y construcción de diferentes escenarios educativos, con nuevas mediaciones pedagógicas, cuyo carácter regenerativo se afana en darles un valioso sentido para la vida. Con la certeza de que la constante indagación y montaje de modelos para educar y educarnos siempre será temporal, que los ideales educativos son para orientar los rumbos y saber a dónde vamos; pero lo significativo de los aprendizajes, el goce de lo aprendido estará en el disfrute del camino, el imaginar permanente y los hallazgos que encontramos al descubrir el valor de las mediaciones pedagógicas en favor de una vida cada vez más digna de ser vivida.

Al recorrer el último sendero de esta ruta que bosquejé al inicio y modifiqué al andarla, me vienen a la mente los pasos en cada tramo caminado: desde el tramado en un intento de tejer los conceptos de un rizoma conceptual; el sondeo de los contextos cercanos y lejanos; mi opinión de una educación fragmentada en una sociedad igualmente fragmentada, sin un sentido social compartido y acordado; mi visión de una mediación pedagógica significativa y regenerativa; la descripción de situaciones vividas y compartidas; hasta la recuperación de narraciones en las que procuré recobrar prácticas y modos del pensar pedagógico, que consideré de valor para la labor de regenerar nuestras mediaciones pedagógicas.

A pesar de lastres y obstrucciones, o quizá debido a éstos, confío en que siempre habrá coyunturas y espacios aprovechables para buscar y construir mediaciones pedagógicas que, por su significancia, aporten ideas y acciones para el buen vivir; y por su carácter regenerativo, aprovechen para ese propósito el rescate de situaciones vividas, lo que en este trabajo trato de hacer a través de una indagación narrativa.

Con un recorrido por el saber de los quehaceres, ideas y pensamientos que me dieron la luz para ver mejor el camino y las metas a que pretendí llegar; la presentación de casos, como el quehacer de esos saberes, que se mueven entre una pretendida realidad, utopías y proyectos, es que platico este libre caminar para cerrar el capítulo con algunas propuestas y un ejemplo de los obstáculos que suelen presentarse. Por último, dejo abierta una invitación a dialogar sobre las mediaciones pedagógicas y su trascendencia en el buen vivir.

El saber de los quehaceres

Aquí doy cuenta de algunas ideas, conocimientos y saberes desde diversos enfoques: en lo teórico, metodológico y práctico; pero sobre todo en lo esencial de las relaciones educativas y su orientación social, que se viven en las mediaciones pedagógicas de los ámbitos áulico, comunitario y virtual. Así como en las orientaciones metodológicas del estudio que llevé a cabo.

Al momento de pensar en la organización de estas ideas lo hice de distintas maneras, para finalmente decidirme a presentarlas desde quienes las idearon o las difundieron, porque consideré que ese tratamiento personal haría ver estos modos de pensar con más vida. Sin perder de vista la subjetividad siempre presente de los autores y la mía.

Así, para llevar adelante una propuesta de mediaciones pedagógicas significativas y regenerativas tomaría, además de otras obras, las *Cartas a quien pretende enseñar*, de Paulo Freire, por sus recomendaciones acerca de "las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas" (2010, pp. 75-95). Cualidades en las que destaca la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la seguridad, la capacidad de decisión y la alegría de vivir. Cualidades que van más allá y con más profundidad que las competencias docentes aisladas de lo personal.

De la obra de Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto, *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, me han inspirado, entre varias de sus ideas:

> ...el cómo a través del concepto de mediación pedagógica. Una propuesta de alternativa apunta a:
>
> - educar para la incertidumbre,
> - educar para gozar de la vida,

- educar para la significación,
- educar para convivir,
- educar para apropiarse de la historia y la cultura. (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1999, p. 38).

Que, como se ve, coincide con los planteamientos freireanos y con mi intención de significatividad.

De Jorge Wagensberg, además de su motivación para el goce de lo intelectual, me parece interesante su advertencia en las siguientes palabras:

> De tanto ver un objeto o un fenómeno, de tanto sentir una emoción, podemos llegar a convencernos de que forma parte de nuestro acervo de comprensiones. Es un convencimiento tácito y erróneo debido quizá a que lo inesperado y lo ininteligible comparten algo: ambos dan bastante miedo. Y, eso sí es cierto, tanto lo familiar como lo inteligible tienen la virtud de quitarnos el miedo. El mencionado concepto clave era muy familiar, sí, pero no se trataba, ni mucho menos, de un concepto comprendido. Lo denominaré "gozo intelectual" y es clave porque sirve como indicador para orientar y quizá también para empujar todo el proceso general de adquisición de nuevo conocimiento. (2007, p. 16).

Estas ideas me ayudaron mucho en mi búsqueda de nuevas relaciones e interacción con el conocimiento mediante un acercamiento gozoso.

Otro punto fundamental para entender y propiciar una mejor relación entre las personas, en nuestro caso relaciones educativas, es tomar en cuenta la observación de Wagensberg de que "la diferencia es una realidad precisa, nítida, definitiva y fiable. Lo común, en cambio, es una abstracción aproximada, difusa, provisional y dudosa. La diferencia salta a la vista. Lo común hay que buscarlo bajo las diferencias" (p. 103) Reflexión esencial para una convivencialidad que busca lo que une entre las diversidades.

De Maturana Romesín y Varela García me queda la curiosidad de seguir indagando hasta qué punto podemos considerar a la escuela o al sistema de escuelas como un sistema autopoiético cuando dicen: "sin duda es posible hablar de sistemas autopoiéticos de

tercer orden al considerar el caso de una colmena, o de una colonia, o de una familia, o de un sistema social como un agregado de organismos" (1998, p. 8). Y si eso tiene que ver, al mismo tiempo, con sus posibilidades de autoorganización y sus resistencias a cambiar.

En *Biología de la cognición y Epistemología,* Humberto Maturana declara que "el respeto es distinto de la tolerancia, porque la tolerancia implica negación del otro y el respeto implica hacerse responsable de las emociones que uno tiene frente al otro, sin negarlo" (1990, p. 27). Además de sus importantes aportaciones para una explicación biológica de los procesos educativos a los que me refiero en los capítulos anteriores, creo de vital importancia su insistencia en el respeto a los demás hasta incluirnos en ellos, más allá de una simple tolerancia:

> Ahora los organismos internacionales saben esto muy bien, porque mandan sus expertos y los retiran muy pronto. Antes de que se hagan miembros de la comunidad, porque en el momento en que se hacen miembros de la comunidad dejan de ser expertos. Lógico, porque ya están en la aceptación del otro, o sea, están en la otra parte. Pero el experto, es esencialmente ciego al otro por su definición de experto. O sea, todo aquel que va a enseñar algo al otro, está negando al otro. Es distinto a si éste viene y en la convivencia resulta que es capaz de hacer ciertas cosas que los otros consideran satisfactorias y las incorporan, es completamente distinto. (p. 106).

Mucho es lo que puede aprenderse de lo que propone Hugo Assmann en su *Placer y ternura en la educación*. En especial, por centrar mi estudio en las relaciones educativas, me ayudó reflexionar en lo que dice sobre la relación pedagógica:

> Conjunto de interfases comunicativas entre agentes cognitivos que constituyen un sistema o una organización aprendientes. El objetivo fundamental de la relación pedagógica es crear y mantener una ecología cognitiva en la que puedan surgir experiencias de aprendizaje. Se trata de una inmersión colectiva en una secuencia de procesos autoorganizativos de la vida de las personas que están aprendiendo, según el principio de que existe una coincidencia básica entre procesos vitales y procesos cognitivos. (2002, p. 166).

Es en ese sentido que va mi intento de entender como relaciones educativas esenciales la relación entre personas, con el conocimiento y con la realidad de la vida. Y desde ahí procurar la regeneración de las mediaciones pedagógicas.

De "Las siete claves de la mediación pedagógica", de Cruz Prado y Francisco Gutiérrez, rescato la significatividad que debe tener para el estudiante el proceso de aprendizaje, que éste se centre en las capacidades del aprendiente, el cambio en las relaciones pedagógicas, la importancia de la intuición como fuerza propulsora, la capacidad de instruir el aprender, aumentar las posibilidades de expresión y desarrollar formas alternativas de evaluación. (*s. f.*, p. 6).

Si la realidad y su trascurrir es incierta, no puedo partir de una metodología única para todo y para siempre, por eso la importancia de las recomendaciones de Edgar Morin en sus seis volúmenes sobre el método. Así, en *El Método 1. La naturaleza de la naturaleza* me encanta cómo presenta a la confusión e incertidumbre como "los signos precursores de la complejidad" (2016, p. 28).

Ya entrados en lo metodológico, me fui por la indagación narrativa, rumbo para el que me resultaron muy orientadoras las ideas, entre otros, de Zelmira Álvarez, Luis Porta y María Cristina Sarasa (2010); Daniel H. Suárez (2008); José Luis Mesa Rueda (2008); Antonio Bolívar (2002); Clandidin y Huber (*in press*); y Gudmundsdottir (1995).

Algo muy significativo entre los hallazgos de este estudio fue la confirmación de que la indagación de los procesos educativos y, como parte de éstos, de las mediaciones pedagógicas, es algo de nunca acabar, ya que:

> ... no podemos retrotraer una experiencia dada de una manera única e irrepetible a sus orígenes. Cada vez que intentamos rastrear los orígenes de una percepción o una idea, chocamos con un fractal que retrocede permanente ante nosotros. No importa donde investiguemos, tropezamos siempre con la misma multiplicidad de detalles y vinculaciones recíprocas. (Varela, 2000, pp. 382-383).

Detalles y vinculaciones que dan lugar a nuevos detalles y vinculaciones desde lo macro de los sistemas hasta lo micro nano de la cotidianeidad pedagógica. Lo que viví con el ánimo y la mente puesta en las ideas y experiencias tanto de personas muy conocidas, como de quienes colaboraron conmigo con las entrevistas. Sentir y pensar que estuvieron presentes a lo largo de este escrito.

El modo como Denisse Najmanovich (Olivera, *s. f.*) hace y propone ese entramado entre las ciencias, donde ya no hay separación entre lo natural y lo social, me parece de sumo interés y valor para darle a la educación la vitalidad que, en ocasiones, parece perder.

De Massimo Recalcati (2017) no puedo dejar a un lado sus recomendaciones daciones "por una erótica de la enseñanza", pues sin el eros pedagógico la educación no tiene sentido.

Con respecto a la educación comunitaria, específicamente en las comunidades indígenas, me fue de gran valor la lectura de las investigaciones realizadas por Rocío del Pilar Moreno Badajoz (2014 y 2019), lo que me hace sentir y pensar que me queda mucho por estudiar en esos ámbitos; y me propongo hacerlo más y mejor en el futuro. Consciente estoy de que para ello no me bastarán lecturas, sino vivir un tiempo su cotidianeidad.

De Eduard Müller tomé las ideas y el ánimo de "impulsar un desarrollo regenerativo" que, aclara, "no se trata de una nueva terminología", sino que de manera proactiva cuidemos de no sólo impedir impactos negativos, además de lograr "... revertir el desarrollo insostenible que hemos realizado por los últimos 200 años" (2016, p. 24). Para ello Müller apunta que el desarrollo regenerativo se basa en los seis pilares del desarrollo sostenible, que son el social, político, económico, cultural, ecológico y espiritual (ibíd.), sin perder de vista el carácter holístico de esta calidad de desarrollo:

> El desarrollo regenerativo es holístico, no compartimentalizado, los seis pilares son dinámicos, entremezclándose en un holismo verdadero, coevolucionando permanentemente. Si no logramos enfocarnos en un desarrollo regenerativo en el muy corto plazo y de manera transversal, la humanidad no tendrá un futuro agradable. El enfoque holístico es sistémico y por lo tanto pone el estudio del todo antes que el de las partes. (Ibíd).

Desde luego, para que una institución educativa tenga esa virtud regenerativa en sus programas académicos, primero debe serlo en su propia organización y prácticas cotidianas. Proceso que tiene que ver con factores y estructuras difíciles de regenerar como son lo económico, político y cultural, que el mismo Müller considera pilares. Tarea que debe llevarse a cabo para que las instituciones educativas respondan a cuestiones de las que quizá aún no se tenga conciencia.

A partir de esas reflexiones retomo las preguntas que se hace con respecto a la posibilidad que tenga la educación superior de adaptarse con la rapidez suficiente para sobrevivir, e incluso si puede enfrentarse a los desafíos.

> ... will it be enough to help save humanity? What are the most important problems humanity is facing today? How can we truly address them? Will the technological advances be sufficient to revert planetary degradation? What else will higher education have to include to recover or maintain conditions for human livelihoods? (Müller, 2018, p. 129).

Desde luego no pueden quedar fuera Deleuze y Guattari (2016), que con sus aportaciones a una organización y visión rizomática del conocimiento muestran nuevas perspectivas y modos de acercarse a lo real.

El quehacer de los saberes

Entre situaciones concretas, por vividas y conocidas, otras soñadas, en las búsquedas utópicas y un proyecto por iniciar, presento los siguientes casos en un intento por llegar a la concreción de las ideas expresadas: experiencias como las CASA Universitaria tienen alrededor de 15 años trabajando; el texto "Por una docencia significativa, optativa y disponible" se refiere a los modos en que procuro ejercer mi función pedagógica; y la narración de "Pedagogía de la comunalidad" aborda una experiencia de Isaac Ángeles, en su desarrollo profesional como educador en una comunidad indígena. Luego doy a conocer un proyecto de una maestría en educación comunal, donde pueden aplicarse los principios de una mediación pedagógica significativa y regenerativa. Finalmente, expongo un cuento de un escenario utópico en el que sería realidad la pedagogía pensada, sentida y soñada.

CASA Universitaria

Las Comunidades de Aprendizaje y Servicios Académicos (CASA Universitaria) se iniciaron como centros equipados y conectados a sistemas de información y comunicación, prioritariamente Internet, para que perso-

nas de comunidades aisladas y marginadas pudieran tener acceso a los programas académicos a distancia de la Universidad de Guadalajara.

Con el tiempo y por el ánimo de personas de la comunidad y la Universidad se fueron convirtiendo en espacios de encuentro de estos ámbitos, ya no limitados a la oferta universitaria; pues surgieron proyectos educativos comunitarios enfocados a sus necesidades y proyectos de vida, tanto económicos, como culturales y de participación ciudadana.

Ahí pueden verse personas de distintas edades y ocupaciones, desde niños haciendo tareas escolares, estudiantes de programas de educación a distancia, personas que participan en talleres tanto enfocados a temas culturales como económicos. De modo que, en algunas de ellas, lo mismo puede alguien estar estudiando una licenciatura, que otros leyendo por placer y quienes aprendiendo el proceso reproductivo de algún cultivo o a tocar un instrumento.

Con diferentes avances y posibilidades, según sus contextos y recursos, cada Casa Universitaria es un esfuerzo de educación popular donde se procuran nuevas relaciones educativas y se conjuntan los procesos académicos escolares con la educación comunitaria y los ambientes virtuales de aprendizaje. En esa conjunción de situaciones, las mediaciones pedagógicas no distinguen fronteras entre ámbitos y modalidades educativas, regenerando los tejidos que las separaban; y se evidencia su trascendencia en los modos de la vida de la gente que participa.

Para más información: https://www.udgvirtual.udg.mx/casa-universitaria

Por una Docencia Significativa, Optativa y Disponible

Durante el tiempo que cursé el doctorado en educación, en la Universidad Lasalle Costa Rica, tuve la responsabilidad de trabajar en el curso "Teoría y práctica de la educación a distancia", en la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje, en la Universidad de Guadalajara de México;

cuya última promoción que atendí fue del 28 de enero al 15 de mayo del 2019.

En el trascurso de esta experiencia intenté en diversos momentos probar la posibilidad de que mi intervención como mediador pedagógico propiciara procesos de autoorganización; autónomos; de reciprocidad; significativos; regenerativos; trascendentes y con expresiones creativas de lo aprendido, que superaran la tradición de evaluar con exámenes estandarizados basados en conocer la información del curso que fue memorizada.

Con esa intención, de acuerdo con los participantes en el curso, tomamos las siguientes decisiones para experimentar con mediaciones pedagógicas menos intrusivas y más significativas, que regeneraran relaciones educativas tradicionalmente fragmentadas. Así se eligió:

a. Contenidos a privilegiar.
b. Combinar los ámbitos áulicos con los comunitarios y los virtuales.
c. Asumir la autonomía y autogestión individual y grupal en el trazado de hojas de ruta para el proceso de aprendizaje.
d. Estudiar con tiempos flexibles, aunque hubiera rigidez en el calendario.
e. Libertad en la organización individual y colectiva para el estudio (autoorganización).
f. Libertad, diversidad y socialización de fuentes de información.
g. Expresión libre y creativa de lo aprendido.
h. Mediación pedagógica disponible y optativa.
i. Indagación, creatividad y diálogo como principios metodológicos.

Todo eso implicó mediaciones tecnológicas no predeterminadas, sí apropiadas a los procesos y objetos de aprendizaje que se decidan, para:

a. Acceso y procesamiento de información.

b. Gestión del conocimiento.

c. Colaboración.

d. Exposición de lo aprendido.

e. Los diálogos.

Por lo que respecta al propósito de una pedagogía regenerativa, la intención fue la de regenerar la confianza entre los participantes y el profesor, el potencial de la autonomía individual y grupal, los saberes revalorados, el tejido de las relaciones educativas y el tejido pedagógico mismo.

Para mí, el desafío fue cómo ser un mediador pedagógico no por obligación burocrática; sino libre, disponible y versátil. Con sentido para los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Una pregunta que suele estar en el ambiente académico cuando hay voluntad de cambio es: ¿qué puede ser diferente y qué puede cambiarse en el contexto organizacional de una institución educativa tradicional y su ambiente áulico? Y la respuesta siempre será distinta, según cada contexto y el ánimo de los participantes.

"Pedagogía de la comunalidad", de Isaac Ángeles Contreras.

Conforme avanzaba en mi desarrollo profesional, se abría una grieta en mi sentipensar como sujeto con raíces comunalitarias. ¿Importa sólo triunfar para contribuir a una sociedad en busca de un progreso? ¿Ser sujeto en busca de la superación implica seguir a pie juntillas las interpretaciones de la sociedad desde la perspectiva dominante? ¿Las prácticas sociales de las comunidades y pueblos, como del que provengo, son anacrónicas y no obedecen a las interpretaciones y explicaciones de las sociologías con sus corrientes y, por tanto, no son válidas? ¿Los sujetos que no responden a los procesos de subjetivación y condicionamiento que la sociedad de consumo impone, no son humanos racionales?

Estas interrogantes y otras problematizaron mi configuración de pensamiento, llevándome a buscar otras opciones. Posteriormente, en complejos procesos intrapsicológicos, inicié el camino del "desaprendizaje" de muchas enseñanzas escolares, y reaprendizaje de las figuras de mundo casi olvidadas, aportados por mi espacio matrio.

Este proceso logra reconfigurarme como sujeto social, pero también como agente educativo, con unidad de sentido en tanto sujeto pedagógico, posicionado desde mi identidad iñ bakuu; esto me llevó y me lleva por senderos aún más inciertos, los que hasta hoy me distancian del sujeto "triunfador" ansiado en un momento.

Pueden resumirse los procesos formativos donde incursioné como espacios de colonización del pensamiento, distantes del despliegue de la capacidad analítica, reflexiva, crítica y disruptiva, tan necesaria e imprescindible hoy día. La escuela como dispositivo social implantada por los Estados-naciones, en primer lugar, para configurar la idea de unidad nacional, y la otra como respuesta a las demandas sociales de igualdad de oportunidades para quienes habitan un país, que permite reproducir conocimientos y concepciones de mundo considerados válidos y universales para acceder a una cultura global, etc.; también, un lugar para reproducir las relaciones sociales de producción.

La escuela se convierte así en un instrumento de poder y espacio de enunciación, donde se valida y conforma una práctica discursiva que afianza una concepción de mundo, de lo que es considerado o no conocimiento, de lo culturalmente admisible; por lo tanto, la educación que se imparte ahí es lo que la estructura dominante considera necesario y apropiado impulsar desde las esferas de quienes controlan el sistema socioeconómico global; para ello, se cuenta con un dispositivo: el planteamiento curricular; los artefactos: los libros como portadores del conocimiento –ahora las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic); y los agentes que en una relación pedagógica reproductora de la asimetría social habrán de concretar la tarea: los docentes. (2017, pp. 35 y 36).

Maestría en Educación Comunal

Esta maestría se ha venido ofreciendo por la Universidad Autónoma de Oaxaca, con base en un proyecto de la Fundación Comunal de promover la formación profesional de educadores que se dedican, primordialmente, a trabajar en y con las comunidades indígenas, a partir de la cosmovisión, contenidos y modos de educar de estas comunidades.

En los momentos en que escribí este texto, manifesté mi interés de participar en la conversión de este posgrado, que actualmente se ofrece de manera presencial, para que pueda ofrecerse a distancia en ambientes virtuales; lo que coincide con mi visión y propósito de conjuntar las mediaciones pedagógicas de los ambientes áulicos, comunitarios y virtuales, mediante el diseño y creación de nuevas relaciones educativas. Esperé que se diera esta oportunidad, lo que desafortunadamente no sucedió.

Esta maestría se trabaja con base en tres ejes formativos:

Filosofía Natural, que comprende Filosofía Liberal y Filosofía Comunal, Religiosidad y Espiritualidad, Conocimiento y Norma y Percepción y Obligación.

Educación Comunal, cuyos contenidos son: Suelo de la realización comunal, Sociedad Comunal, Proyectos Comunales en Educación y Logros de la Educación Comunalitaria.

Reproducción Social, con los cursos de Soberanía Alimentaria, Salud Integral, Naturaleza y Sociedad y Energía.

Investigación, que se lleva a cabo con los procesos de Diagnóstico Regional, Situación de lo Regional, Análisis de la Problemática Regional y Síntesis de la Problemática (Borrador de Tesis)

Con base en ese currículo, mi participación consistiría en apoyar la realización de un taller que, combinando la educación presencial y en línea, se enfoque a los siguientes campos formativos:

I. Conceptualización y operación de la educación a distancia. Sus modalidades, peculiaridades y posibilidades.
II. Un nuevo ambiente para nuevas relaciones educativas (ej. Mediaciones pedagógicas para la educación comunal).
III. Diseño educativo para educación a distancia en línea.
IV. Docencia, asesoría y tutoría en línea.
V. La evaluación educativa en línea, su variabilidad y posibilidades.

Considero que ésta es una valiosa oportunidad para poner en práctica lo aprendido en el doctorado, conjuntado con otras experiencias y aprendizajes logrados en mi vida pedagógica.

Utopía en Cinco Actos

1.er Acto.

Desde la más tierna infancia que recuerda, Jacinto se ha sentido una parte muy sensible de la naturaleza, goza como si fuera algo suyo el posarse de una mariposa en una rama para poner sus huevos, así como observar su conversión en oruga y cómo luego se envuelve en un capullo para salir de ahí convertida en una hermosa mariposa. Pero igual sufre al ver que un veloz y hambriento pájaro se come la oruga que no será mariposa, sin dejar de comprender que en ese morir y vivir está la clave para que la naturaleza viva en su permanente proceso de regeneración.

Así también sufre y goza al ver un árbol que muere de muerte natural, pero en su tronco y ramas podridas ve infinidad de seres naciendo a la vida. Pero igual sufre y le da rabia ver la muerte de árboles jóvenes, destrozados por hombres cuya ambición y avaricia más que sembrar nuevos árboles van sembrando muerte en los bosques en que nació y ha vivido.

Ahí, tirado de espaldas en su suelo, su tierra, mientras mira hacia lo alto de las copas de los árboles y siente y oye el viento que le acaricia el

cuerpo, piensa y siente, siente y piensa en los diez y ocho años vividos y en los años por vivir, los años por venir del porvenir.

Mañana irá a la universidad, que según su abuelo le cuenta antes iba ahí a estudiar cosas que otros habían decidido, en los lugares y tiempos que ya estaban establecidos y tenían que contestar exámenes donde sus respuestas tenían que coincidir con los que la institución y los docentes esperaban como correcto. De haber seguido así, todo lo que Jacinto había aprendido de su madre, padre, abuelas, abuelos, vecinos y de su vida diaria en el bosque no tendría valor. Como tampoco tendría valor lo que sabían sus compañeros si esos saberes no eran los que estaban en los planes de estudio, los libros oficiales y la cabeza de los profes. Que bien que eso cambió.

Que bien que mañana se presentará y platicará con un profesor que le hablará de lo que la universidad le puede ofrecer y le ayudará a que tome decisiones sobre lo que le interese aprender, así como las modalidades y estrategias que le resulten más convenientes.

2.º Acto.

Tal y como le había platicado su amiga Tanoepaty, en el diálogo de bienvenida a la universidad, más que hablar de contenidos y normas académicas se habló y dialogó sobre el eros pedagógico y el eros del saber. Lo primero que debemos querer y saber son los saberes que como sabiduría nos ayuden a bien vivir en lo personal y con los demás.

Se conversó sobre la importancia de tener claras sus aspiraciones vitales, de las consecuencias que tendrían las decisiones que tomaran en su trayectoria de formación, en las que tendrían la ayuda de consejeros; pero la decisión final con sus resultados serían responsabilidad de cada estudiante.

Se hizo énfasis en principios educativos como la autonomía, la colaboración, la significatividad, la trascendencia, el respeto a los demás y el goce de la diversidad. Al término de la plática, Jacinto se quedó con

una sensación mezcla de gusto y esperanza, gusto por el placer de lo que aprendería y esperanza en que lo aprendido sería de gran valor para su gente y su tierra.

3.er Acto.

Ya pasó un año de la ruta diseñada al inicio de sus estudios, desde entonces ha hecho algunos cambios, sin cambiar el rumbo. Prefiere más el trabajo de campo, que estudiar en las aulas a las que ya pocos estudiantes acuden. Más bien gusta de integrarse a redes globales que se construyen a partir de grupos locales, entre personas que coinciden en fines comunes.

No le quedaba claro el nombre de su profesión, porque eso de ofrecer programas enfocados a las profesiones tradicionales ya había pasado de moda. Todavía su padre se había titulado de biólogo, pero el trabajo que realizaba en los pantanales tenía que ver con una gran variedad de disciplinas. Ni siquiera sabía si tenía un nombre su profesión. Su tutor académico le dijo que no importaba el nombre, sino lo que quería hacer por su bien y de los demás. Lo que tenía claro era su deseo de prepararse para cuidar mejor su tierra con su bosque, vivir bien con él y en él. Y que para eso no bastaba con conservarlo, habría que curar sus heridas, regenerarlo. Quizá su identidad profesional podría ser "Regenerador de bosques". Así como a su papá que nadie le decía biólogo, le decían el Curador de pantanos".

4.º Acto.

Tres años después, al final del último tramo trazado, y seguido en esas tres instancias áulicas, comunitaria y virtuales. Creció su entusiasmo a la par que su incertidumbre.

5.º Acto.

El futuro incierto y atractivo. De las opciones que se le presentan como más atractivas e interesantes tendrá que decidir: entre lo que más le gusta, para lo que cree tener mejores cualidades y lo que será más va-

lioso socialmente. Terminó esa fase de estudios universitarios con la conciencia de que, con todo lo valioso que han sido, sólo son un tiempo y espacio de los aprendizajes de la vida. Mirando el futuro, Jacinto sabe que éste es incierto; pero también sabe que tiene el valor y la creatividad para enfrentar situaciones no previstas y el temor lo convierte en la emoción y atracción por lo nuevo. Sabe que no tiene todos los saberes, como también sabe que puede encontrarlos en otros y construir nuevos saberes junto con los demás.

Propuestas

Mi propuesta es por una mediación pedagógica regenerativa. Más allá de una calidad única para todo y para siempre, que se realimente y aprenda a reorganizarse para responder a las diversas, cambiantes, inciertas y multidimensionales situaciones sociales y educativas que debe satisfacer. Todo en una estrategia y con una visión rizomática de relaciones educativas horizontales y *ajerárquicas*.

Lo que con base en lo hasta ahora aprendido me propongo hacer y compartir con quienes me inviten o acepten mi invitación es propiciar ambientes educativos que: en cualquier entorno en que sucedan, cuente con mediaciones pedagógicas significativas, regenerativas y trascendentes. Procesos educativos donde se re-una lo fragmentado, se reanime lo vivido y se reconstituyan los tejidos rotos.

Mediaciones donde se dé más importancia a las cualidades que como virtudes sirven de base a las competencias profesionales, como las que recomienda Freire (2010) en sus cartas al docente: humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, capacidad de decisión, búsqueda de la justicia, tensión entre paciencia e impaciencia, parsimonia verbal y la alegría de vivir.

Tener presente que lo esencial son las relaciones educativas y lo que define las diversas modalidades y ámbitos son sus circunstancias espaciotemporales, contextos organizacionales y mediaciones tecnológicas.

Si bien, cada uno de los elementos, procesos y factores que inciden en lo educativo tienen sus propios ritmos y velocidades, no se trata de igualarlos pues se mueven por lógicas diferentes; lo importante es armonizar las distintas sincronicidades hacia los fines

comunes. Como sucede con los distintos ritmos con que se mueven los órganos de nuestro cuerpo, los astros del Universo y los diversos seres vivos de la naturaleza.

Una mediación pedagógica significativa que satisfaga las expectativas de quienes participan y esperan resultados con sentido para sus vidas, en el contexto de situaciones sociales y educativas, lo que implica soluciones en ese sentido. Para lo cual habrá que tener una nueva mirada, cuya altura se base en la profundidad de pensamiento, que considere el sentir propio; una visión de futuro que parta de la memoria histórica, de ahí la importancia de una pedagogía narrativa; una apertura educativa, que comprenda, respete y goce las diversidades; y que ubique en las situaciones concretas de un aquí y ahora, donde las mediaciones pedagógicas cobren sentido.

Obstáculos qué superar

¿Cómo superar la obsesión de las jerarquías burocráticas de controlar los tiempos y espacios educativos?

> Son muchas las formas de percepción que comprueban que el tiempo está de alguna manera supeditado a lo que experimentamos. Si esto es así, no es humano -y en Pedagogía puede ser desastrozo- querer aprisionar la experiencia temporal en la exactitud de los relojes, porque éstos no marcan temporalidades vivenciales. Por otra parte, vivimos inmersos en tiempos medidos y es preciso que eso se tenga presente. ¿Cómo conjugar esos dos aspectos tan distintos de nuestra relación con el tiempo? (Assmann, 2002, p. 205).

A la pregunta de Assmann yo contestaría que con imaginación y creatividad podemos encontrar esa conciliación entre los tiempos personales-naturales y los sociales-convencionales; no obstante, que el criterio no sean las limitaciones de entendimiento de las jerarquías burocráticas y sus afanes de dominio, que suelen centrase en el control de las personas, en sus tiempos y espacios, porque eso es lo que está a su alcance. ¿Se han fijado que, en muchas de las instituciones educativas, la instancia encargada de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje se llama precisamente control escolar? Su afán no es ayudar, propiciar, procurar o verbos de este tipo, es controlar.

Invitación al diálogo desde lo aprendido

Siempre me ha sido difícil escribir conclusiones al terminar un escrito, siempre me queda una sensación que oscila entre el sentir y pensar que lo que diga será muy transitorio ante los cambios permanentes, una visión muy parcial ante la multidimensionalidad de los fenómenos socioeducativos, muy limitadas ante la diversidad de factores que confluyen y poco ciertas ante la incertidumbre de lo porvenir. Pero no puedo resistir la tentación de concluir en algo. Así con la consciencia de lo provisorio que puede ser, aventuro los siguientes intentos de concluir:

1. Como todo organismo, las organizaciones educativas podemos considerarlas sistemas vivos, si en lugar de relaciones burocráticas se viven en ellas relaciones entre personas.
2. En los relatos de los entrevistados, más allá de la información recuperada sentí y viví sus vivencias y el valor que pueden tener para regenerar las relaciones educativas.
3. Los problemas y soluciones de lo educativo están mucho más allá y muy dentro de lo pedagógico.
4. Como la *matrioshka* o la muñeca rusa en una reproducción fractal sin fin, desde lo macro hasta lo micro y viceversa, es imposible, en educación, abarcarlo todo; pero posible aprovechar cada espacio y coyuntura y desde ahí impactar otras dimensiones.
5. Las mediaciones pedagógicas para que tengan sentido para la vida y así nos sean significativas, requieren regenerar los tejidos de las relaciones educativas esenciales.
6. Nunca un modelo educativo puede considerarse perfecto, único para todo y para siempre. Los hallazgos y el placer educativo están en su construcción inacabada y en el camino de su búsqueda.
7. Para regenerar los tejidos educativos se requieren apropiadas mediaciones pedagógicas, apropiadas por hacerlas propias y por ser las adecuadas.
8. Al igual que Álvarez, Porta y Sarasa veo "…la investigación narrativa como un cultivo vivencial y transformativo" y "…la comprensión docente de los propios relatos como requisito para comprender los de otros" (2010, p. 91). Dicho de otra manera, la pedagogía narrativa tiene tanto valor como recurso de investigación que como recurso pedagógico, con lo que se fusionan las funciones de investigación y docencia.
9. Si en las instituciones académicas se buscan nuevos paradigmas, mediaciones y prácticas pedagógicas, debe verse lo que sucede fuera de las instituciones académicas. Los determinantes de las inercias pedagógicas no suelen ser pedagógicos, sino políticos, culturales y económicos.
10. Si nos ubicamos en los ámbitos educativos áulicos, comunitarios y virtuales, observando las relaciones personales con el conocimiento y el acercamiento a la realidad;

es ahí donde las mediaciones pedagógicas cobran sentido en el entretejido que regenera las relaciones educativas y la conjunción de los diversos ámbitos donde sucede la educación.

Si la pedagogía fuera una persona yo la llamaría Penélope, por el tejer, destejer y tejer en espera del amado. Si el amado llega o no, no es lo importante; lo importante es cómo aprendió a tejer, a fortalecer su esperanza y trabajar por ella.

Es desde esa esperanza que espero que este trabajo académico trascienda a partir de una invitación a dialogar y trabajar en favor de mediaciones pedagógicas significativas y regenerativas, que trasciendan en mejores condiciones de vida y convivencia. En el bien vivir.

Referencias

Acaso, M. (2013). *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Acaso M. (2016). *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación*. (5ª. reimp.) Barcelona, España: Paidós, Contextos.

Albom, M. (2000). *Martes con mi viejo profesor*. México, D.F.: Océano Maeva.

Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado* (14)3, pp. 89-98. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702007

Amador, J. C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y ciudad* (25), julio-diciembre, pp. 11-24. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705093.pdf

Ángeles Contreras, I. (2017). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo in bakuu*. Oaxaca, México: Escuela Normal Venustiano Carranza.

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid, España: Narcea.

Barreiro, H. (2011). Consideraciones en torno a la investigación histórico-educativa. Sobre objetivos y modelos. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación, 15* Recuperado de https://www.udc.es/dep/pdce/Sarmiento/revista%20sarmiento%2015_web.pdf

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* (1ª. reimp.). Barcelona, España: Gedisa.

Bekhradnia, B. (2016). *International University Rankings: For good or ill?* Recuperado de http://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/12/Hepi_International-university-rankings-For-good-or-for-ill-REPORT-89-10_12_16_Screen.pdf

Bekhradnia, B. (2017). Are global university a badge of shame? *University World News*, 08 January, Issue No. 442. Recuperado de https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20161221130015 20

Blanco Villalobos, J. A., Vargas Figueredo, L. C. y Seco Villalobos, B. (2018). *Pistas para la mediación pedagógica en entornos virtuales*. (Cuaderno de investigación). San José, Costa Rica: Universidad De La Salle. Recuperado de https://www.academia.edu/38501478/Pistas_para_la_Mediaci%C3%B3n_Pedag%C3%B3gica_en_Entornos_Virtuales.pdf

Boff, L. (2011). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres* (5ª. ed.). Madrid: Trotta.

Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus´: epistemología de la investigación biográfica-narrativa em educación". *Revista Electrónica de Investigación educativa*, (4)1. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003

Cantón Mayo, I. (2010). *Narraciones de maestros*. Barcelona: Da Vinci Relatos.

Capra, F. (2008). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina: Estaciones.

Clandinin, D. J. & Huber, J. (*in press*). Narrative inquiry. En B. Mcgraw, E. Baker & P. P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of Education*. (3ª edición). New York, NY: Elsevier. Recuperado de https://www.academia.edu/4559830/Clandinin_D._J._and_Huber_J._in_press_._Narrative_inquiry._In_B._McGaw_E._Baker_and_P.Biographies

Comunidad de aprendizaje UCI (febrero, 2019). *Regenerando la Universidad para la Cooperación Internacional: en busca de una aprendiencia con sentido para la vida*. Trabajo presentado en la Universidad La Salle, en San José, Costa Rica. Manuscrito inédito.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2016). *El Rizoma* (1ª reimpresión). México, D. F: Fontamara.

Dussel, E. (2019). Eurocentrismo y descolonización cultural. En M. Haro, 30 de marzo. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=-N2ylH-VI34

Eisner, E. W. (2000). BENJAMIN BLOOM (1913–1999). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (XXX)*3, septiembre, pp. 423-432, París: UNESCO. Oficina Internacional de Educación. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/blooms.pdf

Freinet, C. (2004). *Los dichos de Mateo. Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona, España: Fontamara.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía. *Saberes necesarios para la práctica educativa* (2ª. ed.). Argentina: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fryd Schapira, P. y Silva Baleiro, D. (Coords.). (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona, España: Gedisa.

García L. (1/12, 2016). El funcionamiento fragmentado de la educación no permite resultados. *ECOS. Uruguay*. Recuperado de https://ecos.la/UY/9/actualidad/2016/12/01/9647/el-funcionamiento-fragmentado-de-la-educacion-no-permite-resultados/

Gill, J. (Ed.) (2019). *Times Higher Education. THE World University Rankings*. Recuperado de https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

Gomez, M. V. (2015). *Pedagogia da virtualidade. Redes, cultura digital e educação*. Sao Paulo, Brasil: Loyola.

Gray, A. (2016, 19 Jan.). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum. Recuperado de https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/

Gudmundsdottir, S. (1995). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan y K. Egan. (eds.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina: Amorrortu. Recuperado de http://cep.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf

Gutiérrez Pérez, F. y Prado Rojas, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. (3ª. ed. en castellano). México: Delasalle.

Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Stella, La Crujía.

Gutiérrez, F. (2005). *Educación como praxis política* (10ª. ed.). México: Siglo XXI.

Gutiérrez, F. (*s. f.*). *El sentido del discurso pedagógico*. Holografías. No. 4. Universidad La Salle, Costa Rica.

Hernández, E. (1998). Tachas. En: A. Molina A. (Antología de). *Del aula y sus muros. Cuentos*. (2ª. ed.). México, D. F.: SEP Cultura, El Caballito.

Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. Recuperado de www.ivanillich.org.mx/convivencial.pdf

- (1985) *La sociedad desescolarizada*. Recuperado de http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/05/3929284-Ivan-Ilich-La-sociedad-desescolarizada.pdf

Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, España: Trotta.

La mariposa y el elefante. (octubre de 2013). [Blog]. Un cuento para despertar a los profesores. Recuperado de http://lamariposayelelefante.blogspot.com/2013/10/un-cuento-para-despertar-los-profesores.html

Larrosa, J. (2008). *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Luengo, E. (2019). El potencial regenerador de las universidades. *Magis,* enero-febrero, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.

Mann Heinrich (*s. f.*) *El Ángel Azul*. https://es.scribd.com/doc/235378685/EL-ANGEL--AZUL-HEINRICH-MANN-pdf

Maturana Romesín, H. y Varela García, F. J. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Universitaria.

Maturana Romesín, H. (1990). *Biología de la cognición y Epistemología*. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera.

Maturana R., H. (2002). *Transformación en la convivencia*. (2ª. ed.). España: Dolmen.

McCourt, F. (2006). *El profesor*. Barcelona: Maeva.

Meza Rueda, J. L. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Revista Actualidades Pedagógicas,* 51, enero-junio, pp. 59-72. Recuperado de http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/135

Moraes, M. C. y Torre de la, S. (*s. f.*). *Sentipensar* bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. Recuperado de: www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensartweb.pdf

Moreno Badajoz, R. del P. (diciembre, 2014). Sesiirekanta, una educación encaminada al "Volver a vivir bien". En el *II Congreso de Estudios Poscoloniales y III Jornadas de Feminismo Poscolonial*, organizado por IDAES / UNSAM, Programa Sur Global, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/4-22%20Moreno%20Badajoz.pdf

Moreno Badajoz, R. (Coord.ª). (2019). *Cherán K'eri: xanaruecha engajtsïni miatántajka juchaari jurhéntperakuani. Cherán Kéri: caminos para recordar nuestra educación*. Jalisco, México: Concejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán, Universidad de Guadalajara.

Moreno Castañeda, M. (2011). *Por una docencia significativa en entornos complejos*. Guadalajara, Jal. México: UDGVIRTUAL.

Moreno Castañeda, M. (octubre, 2018a). *Currículum para la formación docente. Proyección hacia el futuro incierto desde las inercias del pasado*. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de la Historia de la Educación Latinoamericana. Temuco, Perú.

Moreno Castañeda, M. (noviembre, 2018b). Presentación del libro *Formación para una docencia universitaria en entornos diversos*. Casa Zuno, en el marco de la Feria Internacional del Libro, Guadalajara, Jalisco, México.

Moreno, M. (2002). Desaprender la escolarización para repensar la educación. *Sinéctica* (20), enero-junio, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México.

Morin, E. (2016). El Método 1. *La naturaleza de la naturaleza* (10ª. ed.). Madrid: Cátedra, Teorema.

Müller, E. (2016). Desarrollo regenerativo ante el cambio global, garante de un futuro económico, social y ambiental. El caso de Centroamérica. Recuperado de: https://laliniciativablog.files.wordpress.com/2017/03/uci-desarrollo-regenerativo-centroamecc81rica-05-2016-1.pdf

Müller, E. (2018). Regenerative Development in Higher Education: Costa Rica's Perspective. En N. W. Gleason (Ed.), *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Singapore: Palgrave Macmillan.

Müller, E. (2019). *Educación para el desarrollo regenerativo. Más allá de la sostenibilidad*. Videoconferencia en Facebook, 1º. de abril. Ciclo 7 - Día de la educación.

UCI-Universidad para la Cooperación Internacional. Recuperado de https://www.facebook.com/search/top/?q=uci%20-%20universidad%20para%20la%20cooperaci%C3%B3n%20internacional&epa=SEARCH_BOX

Olivera, A. (*s. f.*). Pensar entramados: Denise Najmanovich. [Entrevista]. Recuperada de http://articulando.com.uy/pensar-entramados-denise-najmanovich/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Francia: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París, Francia. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Política educativa en perspectiva. Hacer posibles las reformas*. España: Fundación Santillana.

Osorio Vargas, J. (2018). Educación-comunitaria-popular y pedagogía de lo común: itinerarios, tensiones y huellas freireanas. En J. Osorio Vargas (ed.). *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. (Col. Diseñadores). La Serena, Chile: Nueva Mirada. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jorge_Osorio11/publication/328253849_Freire_entre_Nos_A_50_anos_de_Pedagogia_Oprimido/links/5bd228b84585150b2b875dae/Freire-entre-Nos-A-50-anos-de-Pedagogia-Oprimido.pdf

Otero, E. (2010). La autoestima en un charco de agua sucia. En: I. Cantón Mayo, (Coord.ª). *Narraciones de maestros*. Barcelona: Da Vinci Relatos.

Poliak, N. (2009). Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias en la ciudad de Buenos Aires. *Espacios en blanco. Revista de educación, 19,* junio, pp. 267-298. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801013

Prado, C. y Gutiérrez, F. (*s. f.*). *Las siete claves de la mediación pedagógica* (Holografía No. 3). San José, Costa Rica, Universidad Lasalle.

Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de https://dle.rae.es/

Recalcati, M. (2017). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza* (2ª. ed., Col. Argumentos). Barcelona: Anagrama.

Ruiz Aguirre, E. I. y Sánchez Guzmán, P. (2018). Capacitación y actualización a docentes universitarios. Curso *Historia y actualidad de la UDG*. Actividad 5. Actualidad y proyección de la Red Universitaria.

Salgado, H. (1998). Modificación de último momento. En: A. Molina A. (Antología de). *Del aula y sus muros. Cuentos*. (2ª. ed.). México, D. F.: SEP Cultura, El Caballito.

Santamaría González, F. (2008, mayo 15). *La metáfora del Rizoma o cómo convertirse en una "extitución" educativa*. Recuperado de http://fernandosantamaria.com/blog/la-metafora-del-rizoma-o-como-convertirse-en-una-extitucion-educativa/

Santamaría Lorenzo, E. y González Placer, F. (Coords.). (2003). *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona, España: Virus.

ShanghaiRanking Consultancy (2018). *Academic Ranking of World Universities 2015*. Recuperado de http://www.shanghairanking.com/ARWU2015.html

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.

Suárez, D. H. (julio de 2008). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La Indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. *VII Seminario Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina*. Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2013, 18 de julio). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. *Resúmenes de Antropología UBA* [blog]. Recuperado de: http://resumenesantropologia.blogspot.com/2013/07/did-g-tiramonti-la-escuela-media-en.html

Universidad de Guadalajara (1997-2018). PROFACAD. Recuperado de http://www.cga.udg.mx/?q=profacad.

Universidad de Guadalajara. (2007). *Programa institucional de capacitación y actualización para la superación académica. Catálogo de cursos 2007*. México: Autor.

Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Caracas, Montevideo, Santiago de Chile: Dolmen.

Varela, F. (2001). Francisco Varela (Neurobiólogo) a Belleza-Del-pensar-2001. En *humanista,* 10 de julio de 2010. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=3-Vyd-yPdhhg

Wagensberg, J. (2007). *El gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Barcelona: Tusquets.

Wagensberg, J. (2014). *El Gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza* (3ª. ed., Col. Metatemas). Barcelona: Tusquets.

Williams, J. (2013). *Stoner*. (Col. Narrativa). E-book. Puerta del Sol.

Zuloaga, O. L., Echeverri, A., Martínez B., A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez G., A. (2003). *Pedagogía y epistemología* (Col. Pedagogía e Historia). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.